



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

KARLA LUCENA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo de caso da prática
vivenciada pelas Aldeias Infantis SOS – Paraíba**

**JOÃO PESSOA - PB
2007**

KARLA LUCENA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo de caso da prática
vivenciada pelas Aldeias Infantis SOS – Paraíba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Janine Marta C. Rodrigues

**JOÃO PESSOA - PB
2007**

S729f Souza, Karla Lucena de.
Formação de professores: um estudo de caso da prática vivenciada pelas Aldeias Infantis SOS – Paraíba / Karla Lucena de Souza.- João Pessoa, 2007.
131f.
Orientadora: Janine Marta C. Rodrigues
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Educação – Aldeias Infantis SOS – Paraíba. 4. Formação de professores.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

KARLA LUCENA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo de caso da prática
vivenciada pelas Aldeias Infantis SOS – Paraíba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Janine Marta C. Rodrigues
Orientadora (UFPB/CE)

Prof^a. Dra. Sônia Pimenta (UFPB/CE)
Examinadora Interna

Prof^a. Dra. Maria de Lourdes (UFPB/CCHLA)
Examinadora Externa

Prof^a. Dra. Edneide Jesine (UFPB/CE)
Examinadora Interna

Dedico este trabalho aos membros da minha família: Anna, Pedro, José, Ivonete, Ivone e Cláudio, essenciais ao caminhar da minha vida e ao meu crescimento espiritual.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por oferecer-me oportunidades de crescimento;

Aos meus filhos, **Anna e Pedro**, que são a razão da minha existência, pela paciência oferecida nos momentos diários;

A **José**, meu marido, meu **AMOR** e **MAIOR** incentivador para o feito, acreditando e estimulando a cada momento, membro honorário da minha torcida;

À minha filha Anna, pela especial ajuda lingüística;

À minha mãe Ivonete e minha tia Ivone, que sempre procuram apoiar-me no que faço;

A meu irmão, Claudio, a Viviane, minha cunhada, Guilherme, meu sobrinho, e à recém chegada, Júlia, que, apesar da distância, estão sempre presentes na minha vida;

À minha orientadora, Janine Marta Coelho Rodrigues, pela persistência, carinho e paciência oferecida nos momentos mais diversos;

À minha “chefinha”, Ana Félix, pelo apoio e o crédito antecipado;

Às educadoras, Jaíde, Ana, Luciana, Gerlane, Adnamê, Cristiane, Lucielys, Maria Luziene, Maria Vitória e Rita, fazedoras do trabalho essencial dentro do Programa, por disponibilizarem tempo para fazer parte do estudo;

Às professoras, Sônia Pimenta, Maria de Lourdes, Edneide Jesine e ao professor Wilson Aragão, membros da banca, pelas sugestões favoráveis à finalização do trabalho;

Às minhas companheiras de trabalho diário, Vilma, Alzineide e Dona Euda, e ao companheiro, Alberes, pela compreensão proporcionada;

Aos professores e professoras do PPGE, por iluminarem o meu caminho na aquisição do saber;

Aos funcionários do programa, pela viabilização das ações educativas municiadas no atendimento;

À professora Regina pelo empenho e carinho na correção do trabalho;

A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram e, contribuem, para a minha formação pessoal e profissional.

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na prática crítica de sua prática.

(Freire, 1993, p.28)

RESUMO

Este trabalho é o resultado de um estudo de caso sobre a situação da formação dos professores da Educação Infantil e suas práticas numa Organização não Governamental (ONG), Aldeias Infantis SOS-Paraíba. Ao longo do trabalho busca-se a construção identitária dos educadores, procurando abranger a importância conferida à dimensão profissionalizante. Discutiu-se o processo de formação de professores, procurando focalizar a realidade, a partir do olhar sobre a sua prática cotidiana. Historicamente, o mundo do trabalho levou à necessidade de um espaço que pudesse receber os infantes, onde a creche, inicialmente, era vista como espaço de assistência social, aos poucos passando ao âmbito da educação ganhou espaço e fortalecimento nas Políticas Nacionais. Reflete-se, também, neste estudo sobre a insuficiência do acesso às instituições de qualidade, a formação dos educadores, destacando o trabalho que vem sendo realizado nas Aldeias Infantis SOS-Paraíba em relação à educação de meninos e meninas, moradores da circunvizinhança, na busca pelo estímulo ao desenvolvimento autônomo das suas relações sociais.

Palavras-chaves: Formação de Professores, Educação Infantil, Aldeias Infantis SOS.

ABSTRACT

This production is the result of a case study on the situation of the professors' formation in Infantile Education and its practices in a Non Governmental Organization (NGO), SOS-Kinderdorf Internacional - Paraíba. Throughout this production we seek for the construction of the educators' identity, looking for to enclose the conferred importance of the professionalizing dimension. The process of professors' formation was discuss focusing on the reality of their daily practices. Historically, the world of the work led to the necessity of a space that could receive the infants, in which the day-care center, initially, was seen as space of social assistance; little by little passing to the scope of the education it gained space and got stronger in the National Politics. It's also reflected in this study the insufficiency of the access to the high quality institutions, the access to the educators' formation, on the other hand it detaches the work that comes being carried through in the SOS-Kinderdorf Internacional - Paraíba in relation to the education of boys and girls, inhabitants of the neighbourhood, in the search for the stimulation to the independent development of its social relations.

Keywords: Professors' Formation, Infantile Education, SOS-Kinderdorf Internacional.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas às indagações (em percentuais): Qual a sua formação?.....	110
Gráfico 2 - Respostas às indagações (em percentuais): Para você, ter uma formação em nível superior (universidade) mudaria, ou mudou, alguma coisa na sua vida profissional?.....	111
Gráfico 3 – a) Respostas às indagações (em percentuais): Quanto tempo você atua na Educação Infantil (creche)? b) Essa foi sua primeira opção profissional?.....	112
Gráfico 4 - Respostas às indagações (em percentuais): Qual sua opinião sobre formação continuada?.....	113
Gráfico 5 - Respostas às indagações (em percentuais): Qual o tempo utilizado no seu dia-a-dia para a sua formação profissional? Como realiza?.....	114
Gráfico 6 - Respostas às indagações (em percentuais): Qual O papel da creche na vida da criança?.....	115
Gráfico 7 – Respostas às indagações (em percentuais): Gostaria de mudar de profissão?...	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estabelecimentos de ensino por categoria administrativa – 2006...28

Tabela 2 - Distribuição de estabelecimentos, matrículas e funções docentes
por localização, duração do turno e formação - rede municipal - 2006..... 29

Tabela 3 - Taxa de Analfabetismo no Brasil..... 39

LISTA DE SIGLAS

ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais

CNE - Conselho Nacional de Educação

ECA - estatuto da Criança e do Adolescente

EPT - Educação para Todos

LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

ONG - Organização Não Governamental

PEC-G - Programa de Estudante Convênio de Graduação

PEC-RP - Programa Estudante Convênio – Rede Pública

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto político e Pedagógico

PPFC - Programa de Fortalecimento Familiar e Comunitário

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROFORMAÇÃO - programa de Formação de professores em Exercício

PROUNI - Programa Universidade para Todos

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituto de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação e Cultura

REMAR - Rede Margarida

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O PÚBLICO NA FORMAÇÃO.....	16
2.1POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	16
2.2 O ESTADO E A SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO.....	33
3 A LINGUAGEM QUE EDUCA.....	41
3.1PROFESSOR EDUCADOR.....	44
3.2 FORMANDO O EDUCADOR.....	47
3.3FORMAÇÃO INICIAL.....	51
3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	55
3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.....	56
4 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
4.1 INFÂNCIA: fazendo-se conhecer.....	64
5 O TERCEIRO SETOR E AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS....	78
5.1 ALDEIAS INFANTIS SOS BRASIL.....	86
5.1.1 Oferecendo um Lugar para Crianças do Mundo.....	86
5.1.2 Um pouco da História de Aldeias Infantis SOS.....	87
5.2 PROJETO CRECHE.....	92
6 POR DENTRO DA AÇÃO.....	99
6.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	99
7 ESTUDO DE CASO.....	101
7.1 O FAZER PEDAGÓGICO NA SUA PRÁTICA.....	101
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	129

1 INTRODUÇÃO

A educação que aparece na vida do ser humano está em constante movimento e, numa mudança rápida e nem sempre democrática, é um processo que transforma o indivíduo e é transformado por ele. Através da educação, transmitem-se valores, crenças, nossa cultura, muitas vezes numa manutenção de normas geradoras de indivíduos que convivem em sociedade que deverão dar continuidade aos costumes, valores e tradições sócio-culturais.

Não se deve restringir educação ao ambiente escolar, pois esta se apresenta em todos os ambientes: na escola, na família, na igreja, na rua, enfim, em todo e qualquer lugar em que exista uma relação entre pessoas e também com o meio e a natureza. A educação faz parte de toda a existência humana, dentro e fora da escola, em espaços formais e não formais de ensino. Sendo assim, a educação não é constituída por si só, faz parte da nossa vida, ela produz e é produzida pela sociedade. É através da educação que a sociedade transmite seus valores, suas crenças, como também sua cultura, numa manutenção de normas geradoras de comportamentos individuais e sociais, bem como, mudar os padrões de comportamento dos cidadãos cujo acesso lhes favorecem.

Existem padrões de educação que demonstram uma preocupação em formar o cidadão para ser um futuro profissional, capacitado de acordo com o interesse e as necessidades do mercado. Este é um pensamento da Educação Tecnicista, voltada para a ocupação no mercado de trabalho para o cumprimento de tarefas, acríticos e manipulados. Este tipo de educação cria um ciclo de estratégias visando à construção de um ambiente social que facilita a promoção das idéias hegemônicas.

Quem faz Educação deve conceber um diálogo recíproco, levando em conta todo o conhecimento adquirido anteriormente, e, estando aberto para uma troca de saberes, pois o homem faz e refaz e torna a fazer a cada novo conhecimento adquirido. Paulo Freire, também confere importância ao diálogo, pois o homem traz os seus conhecimentos, as suas aptidões que deverão ser norteadas para as suas reais necessidades, conforme ele disse:

1.3 – Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, [...] chegam a ela – [...] mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p.15).

Egressos de Universidades e Centros de Ensino, os profissionais alegam que só realmente aprendem com a prática do dia-a-dia. Não conseguem fazer conexão entre o que é apresentado teoricamente nas IEs e o que está acontecendo na sua prática. Uma reflexão que se faz sobre estes questionamentos, é que, talvez, encontrem-se as respostas nos vários textos lidos, fotocopiados e, muitas vezes, não trabalhados, no decorrer dos 4 (quatro) anos e meio de um curso que forma um futuro profissional que lidará com a formação do cidadão na sua completude. Alguns dos estudantes levam o curso a esmo, simplesmente “passando pelo curso”, “pagando” disciplinas apenas para obter no final do percurso um “canudo”, ou ainda, fazem a opção por um curso de final de semana, apenas, para a obtenção do diploma superior. Não têm tempo disponível para o adequado aprofundamento dos estudos e se vêem encurralados no cumprimento da legislação em vigor para poder ter acesso ao campo de trabalho disponível, o diploma obtido não os capacita, muitas vezes, para seu trabalho profissional.

O tema formação de professores não é novo e já vem sendo analisado em ocasiões anteriores. Nessas análises, questiona-se como a formação vem acontecendo e até aonde as mudanças desejadas, objetivadas pelos projetos e políticas públicas, vêm sendo implementadas fora do espaço acadêmico e dentro do espaço laboral, seja presencial ou semi-presencial; estimulando, dando autonomia e criticidade; valorizando sua bagagem de vida e dando o suporte adequado para a melhoria do trabalho pedagógico.

Por vezes, deparam-se com narrações e relatos do tipo “para um bom educador, basta boa vontade, amor, ter cursado o ensino fundamental,” etc., é fato incontestado, porém ponderar sobre um profissional que precisa estar habilitado para ajudar a formar o cidadão crítico. Sendo assim, essencial é preocupar-se com a sua formação teórico-metodológica, onde buscará base para desenvolver um trabalho eficaz e coerente ao seu crescimento profissional, como bem nos disse Freire (1993) “[...] Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes [...]”, e ainda, “[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente [...]”, onde carece de ser feita através de “processos permanentes”.

Com o fim da ditadura militar, inicia-se, no país, um momento de redemocratização sócio-política. Com a constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, deu-se um novo “ânimo” à sociedade. Estabeleceu-se no Brasil uma expectativa de democracia representativa e participativa, congregando a participação comunitária na gestão das Políticas Públicas.

A elaboração de políticas públicas junto à participação da sociedade civil fornece subsídios para o exercício da cidadania e o controle social, lembrando da necessidade de haver um controle do setor público pela coletividade, notadamente na esfera local, na aceção de metas, objetivos e planos de atuação, dar-se início a um novo conceito de Estado, como aquele que precisa posicionar-se a serviço da sociedade e não o contrário.

Crescem os movimentos sociais, surgem os conselhos, fóruns, as Ong's, as redes sociais, todos visando à busca pelo controle social, porém, para alcançar o sucesso de uma gestão na participação pública dos movimentos populares, ainda perpassam muitas fragilidades, é um desafio discutir orçamento, aprender a pensar coletivamente. Caminha-se durante um longo período na tradição do Estado como o cuidador, aquele que deve suprir as “necessidades” mais urgentes, desconstruir essa “comodidade” não é uma empreitada simplista para uma população que vem aprendendo a exercer a sua cidadania ativa. As Aldeias Infantis SOS, propõem-se a trabalhar com uma nova proposta de gestão co-participativa, num ponto de vista de co-responsabilidade.

Sendo assim, desenvolve-se este estudo voltado para a análise de como se encontra, hoje, a formação do profissional de Educação Infantil, inserido no espaço da Educação Infantil, a partir de sua prática vinculada à teoria, e, se essa formação influencia no trabalho diário do Programa de Fortalecimento Familiar e Comunitário (PFFC) da ONG estudada. Propôs-se então a estudar o perfil entre os profissionais que desenvolvem seu trabalho numa Organização não Governamental (ONG), Aldeias Infantis SOS-Paraíba, para se buscar identificar qual é a formação dos educadores desta e que nível de importância é dado a sua formação continuada e superior.

Nesta perspectiva, o trabalho foi assim estruturado: após essa apresentação, teremos um capítulo intitulado “Por dentro da Ação”, no qual esboçou-se o cenário da pesquisa, como se trabalhar com as discussões surgidas e os pressupostos metodológicos que se usou como base para o desenrolar das ações estabelecidas, bem como universo e sujeitos da pesquisa.

Em seguida, o capítulo “O Público na Formação”, dividido em dois itens, no qual narrou-se como vêm se apresentando as políticas públicas dentro da perspectiva da formação de professor, trazendo os compromissos e as leis que embasam esta postura e, uma visão ampla, de como o Estado e a Sociedade vem assimilando esses valores, ou seja, o diálogo constante entre o que é posto e o que está sendo efetivado na prática.

“A Linguagem que Educa” é o capítulo no qual harmonizam-se aqui as várias facetas da formação dentro de uma perspectiva do educador, postura, vivência, realidade, dentro de uma formação que vai da inicial até o incentivo à educação permanente, abrindo um leque de

possibilidades de ação, para que esta formação possa suprir todas as necessidades reais do docente.

O capítulo a seguir, intitulado “Educação Infantil”, é o palco das discussões trazidas por alguns teóricos sobre a situação da infância desde os primórdios, como ela tem sido vista e os entraves para sua conquista de espaço dentro da sociedade como sujeito de direitos.

No penúltimo capítulo apresenta-se uma visão sobre “As Organizações Não Governamentais e Terceiro Setor” e um pouco do trabalho que é desenvolvido pelas Aldeias Infantis SOS no estado da Paraíba, no Programa de Fortalecimento Familiar e Comunitário (PFFC), local onde se desenvolveu a pesquisa, com sua realidade de trabalho, princípios, etc., para que se tenha uma noção de sua metodologia e princípios atitudinais elencados nos procedimentos.

Posteriormente, como último capítulo, trata-se de apresentar a “Análise dos Dados” coletados com as narrações das educadoras, navegando em suas histórias de vida profissional e também no seu cotidiano, seus encontros e desencontros e as aspirações vividas diariamente, num estudo de caso intitulado: “O Fazer Pedagógico na sua prática”. Por suas palavras passa-se a discorrer sobre os pontos principais de análise e tentou-se captar as mensagens camufladas pelo tempo.

Espera-se que este estudo seja útil, passando a disponibilizar informações que contribuam para o conhecimento das ações realizadas pela Organização pesquisada no tocante ao PFFC, do Estado da Paraíba, bem como, estimular a busca pelo desenvolvimento do aperfeiçoamento do trabalho na sua execução diária por parte dos educadores que atuam no programa.

2 O PÚBLICO NA FORMAÇÃO

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR

As políticas públicas adotadas no Brasil vêm passando por mudanças, apresentadas em forma de resoluções, leis, etc., e insuficientes ações efetivas. Observa-se cada vez mais o crescente número de instituições privadas que estão sendo abertas pelo país, crescendo e expandindo um mercado que é farto e necessitado de ações que possam, de fato, suprir os anseios educacionais da população que se utiliza das instituições públicas.

Contudo, que tipo de formação vem sendo pensada? Efatiza-se o que Maués (2007, p. 11) diz que “O imaginário popular tem alguma razão ao descrever a atuação do professor com o ditado perverso que diz: quem sabe faz, quem não sabe ensina”.

Conceitos e valores que mascaram questões ainda inacabadas dentro das necessidades da educação, presentes num sistema ainda muito excludente. Novas e velhas perspectivas e dificuldades são trazidas pela globalização que tem sido vista como:

[...] um processo ainda em curso de integração de economias e mercados nacionais. No entanto, ela compreende mais do que o fluxo monetário e de mercadoria; implica a interdependência dos países e das pessoas, além da uniformização de padrões e está ocorrendo em todo o mundo, também no espaço social e cultural. É chamada de "terceira revolução tecnológica" (processamento, difusão e transmissão de informações) e acredita-se que a globalização define uma nova era da história humana.¹

Nos séculos XX e XXI, novas demandas surgiram para o professor, um novo perfil vem sendo solicitado deste. Segue-se a política trazida pelo Banco Mundial e aplica-se a avaliação para dar suporte às mudanças implementadas de acordo com as necessidades que estão distantes da Escola Pública, privilegiando, na maioria das vezes, o setor de ensino superior em detrimento do público, numa constante formação aligeirada e precária, habilitando-se, por vezes, em serviço, sem dar o adequado suporte de tempo e disponibilidade para esses educadores que já têm uma jornada dura a cumprir. Alguns cursos oferecidos parecem ter apenas uma preocupação em termos de custos, nem sempre surge a preocupação com a qualidade do que é oferecido e sim em suprir um mercado com quantidade para a

¹ Texto disponível em <<http://www.brasilecola.com>>, sem autoria. Acesso em 14 Jul. 2007.

política da concorrência, repassando para o setor privado compromissos e responsabilidades do setor público.

O Banco Mundial atua no Brasil como “agência financiadora de projetos para a área de infra-estrutura econômica”, desde a década de 40. Fundado em 1944 com o encargo de financiar a reconstrução de países assolados durante a guerra, lutando contra a miséria dos países em desenvolvimento, traz hoje algumas contradições quanto a sua aplicabilidade:

[...] algumas incoerências entre os enunciados e as propostas concretas. Tal é o caso do princípio de "educação para todos" convivendo harmonicamente com estratégias seletivas voltadas para a contenção do ciclo continuado de ensino. Da mesma forma, o princípio da neutralidade, postulado por Clausen para evitar interferências ideológicas nas relações entre o Banco e os usuários, é, em si mesmo, carregado de ideologia, desde que impõe a precedência da razão sistêmica sobre a vontade política local. Em lugar da anunciada interdependência, promove-se a subordinação do setor educacional à influência de organismos internacionais, seja por meio de condicionalidades políticas impostas na negociação dos acordos, seja pela indução à dependência por recursos externos e o conseqüente aumento da dívida pública (FONSECA, 1998).

Nesse sentido, estuda-se sobre a adequada implantação das políticas públicas para o setor e quais as transformações propostas para uma educação preocupada com a formação real do cidadão do futuro. É essencial averiguar se as mudanças estão realmente entrando em vigor e se os acompanhamentos do processo e dos resultados interferem diretamente na educação, e ainda, como essas ações apontam para saídas coerentes com o crescimento do quadro educacional brasileiro.

É fundamental a busca por Políticas Públicas voltadas para a emancipação sócio-cultural dos cidadãos. Não se deve ficar alheio aos fatos e acontecimentos, que regem as políticas voltadas para a construção de suas próprias leis, de circunstâncias e situações que propiciem à concessão de privilégios à minoria e a criação de leis, resoluções e/ou decretos ilusórios, que favorecem a poucos. Faz-se necessário, também, a busca pela valorização do bem público, da melhoria das condições sócio-culturais, a construção da consciência crítica, visando ao empoderamento daqueles cujas políticas deveriam ser pensadas e que se encontram cada vez mais distantes delas, pois como diz Scocuglia *apud* Freire (2001, p. 25), “[...] os setores dirigentes impõem práticas educativas visando conservar e reproduzir seus interesses, como se fossem interesses de toda a sociedade”.

Por outro lado, encontra-se dentro do Compromisso DAKAR, viabilizado por Maués (2007), intuitos relacionados à melhoria das condições educacionais da sociedade civil. Para atingir até 2015 os objetivos e as metas de EPT (Educação para Todos), devem estar integrados aos planos elaborados por interessados e parceiros (povo, líderes comunitários,

organizações, sociedade civil, etc.), dentre eles, observa-se um que trata especificamente do docente e objetiva: “COMPROMETEMOS A ATINGIR OS SEGUINTE OBJETIVOS: IX: melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores”.

No entanto, para um bom desempenho, estão sendo desenvolvidas estratégias e mobilizando recursos para o andamento dos processos de realização dos projetos a serem implantados, junto aos Planos Nacionais de Educação para Todos preparados pelo país, porém a que preço? Um PNE carece decorrer de ações conjuntas, assumindo-se o pluralismo das diversas instâncias envolvidas, como exercício da coletividade. Contudo, reduzir-se ao olhar do poder público, visando à realização dos preceitos próprios; imediatistas, materializando objetivos que se encontram em oposição às perspectivas sociais da nação; devidamente espelhados nas ideologias internacionais, é um indicativo previsível da distância para alcançar a melhoria proposta pelo DAKAR.

Nenhuma novidade, infelizmente, nota-se, bem como diz em artigo de opinião, publicado no dia 15 de maio de 2006 no Jornal de Brasília, escrito por Araújo e Luzio (*apud* BOLETIM INFORMATIVO DA MISSÃO CRIANÇA, 2006, p. 13)²:

Já não é mais surpresa para os formadores de opinião de que a qualidade da educação básica no Brasil deixa muito a desejar. São muitos os problemas e de gravidade alarmante. A taxa de repetência, a distorção idade-série, o número de não concluintes do ensino fundamental são altíssimos e os níveis de aprendizado são medíocres. E isto se liga diretamente à questão da formação dos professores.

e ainda tendo o devido cuidado pois:

(...), parece que no Brasil, dos últimos anos, a formação continuada foi erigida como a solução para os males de origem, ou seja, a má formação inicial. Resolver os problemas estruturais da formação inicial garantirá resultados muito mais efetivos para transformação da educação básica no Brasil do que a versão da formação continuada para tapar buracos (*ibid.*, p. 13).

Contudo, um passo primordial para que todas essas perspectivas aconteçam advém da própria concepção da necessidade de mudança no entender dos educadores que estão formados e os que estão em formação, tendo o cuidado para não reduzir os professores a meros executores das decisões das políticas para a formação. Este precisa entender e compactuar da importância dada ao movimento de mudança educacional para poder colocar

² Carlos Henrique Araújo é Mestre em Sociologia, ex-diretor de avaliação da educação básica do Inep/MEC, atualmente é Secretário Executivo da Ong Missão Criança. Nildo Luzio é Mestre em História, especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental.

na prática ações coerentes com os princípios que a norteiam, e ainda, envolver-se na luta pela implantação das mesmas efetivamente.

A definição de políticas públicas para a formação de professores está ligada ao processo de mudanças econômicas e sociais do país. Políticas formuladoras de conteúdos e métodos adequados a caminhos já traçados anteriormente, instituições e fóruns, como Banco Mundial, por exemplo. Como se observa no documento do Fórum Mundial de Educação de Dakar, segundo Maués (2007, p. 01):

Estratégias claramente definidas e mais imaginativas devem ser adotadas para identificar, atrair, formar e reter no sistema educacional os bons professores. Essas estratégias devem levar em conta o novo papel a ser assumido pelos professores na preparação dos alunos para a nova economia fundada sobre o saber e movida pela tecnologia.³

No Brasil, a partir dos anos 90, a formação de professores vem recebendo mais apoio para que seja realizada em nível superior, nos cursos de Pedagogia e ou Normal Superior. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 vem a determinação para 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 [...]” (Art.62).

A LDB/96 fez surgir um estado de inquietação naqueles (as) que ainda não tinham buscado dar continuidade à sua formação inicial. Vislumbra-se que, na maioria das vezes, a desvalorização da profissão tem início dentre os próprios educadores, quando se fazem ausentes nos cursos de formação, sejam eles de formação continuada, a distância e/ou em serviço. Contudo, será esta afirmação a correta ou os cursos oferecidos estão muito aquém das reais necessidades dos educadores? Ou ainda que se reflita em um conjunto de ações: salários baixos, auto-estima, tempo, desvalorização profissional, etc. Existe a posição daqueles que fizeram a escolha do curso apenas para cumprir com a legislação, de exigência de nível superior e fazem a escolha pelo que acham ser o mais fácil de entrar, não tendo objetivo futuro de exercer a profissão.

(...), durante muito anos a Escola Normal foi vista como um “cano de escape”, pois o referido curso passou a ser procurado por uma clientela que via no magistério a saída para um possível desemprego, o que fez com que a vocação e a vontade de ser educador não fossem os principais objetivos dos ingressos (BARBOSA, 2007).

³ Forum Mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar. **L'Éducation pour tous**: tenir nos engagements collectifs. Item IV Strategies n.º 9.

Essa desvalorização do profissional da educação não vem só do professor, e sim, é exercida e sentida por ele quando está dentro e fora de sala de aula. Políticas e programas aligeirados que na maioria das vezes visam apenas cumprir determinações de instruções internacionais para o adequado recebimento de verbas. Pode-se dizer que tempo e qualidade aqui são itens de universos parecidos, pois, quanto menos tempo de curso, maior o número de formandos; quanto menos qualidade, maior o número de insegurança formativa, teórica e metodologicamente falando, porem com objetivos diferentes. Atente-se, então, no que diz mais uma vez Barbosa (2007):

É notório o descaso com a formação intelectual do país. Quando se pensa em um curso de menor duração, pensa-se somente em cumprir pré-requisitos exigidos de agentes externos. Ignora-se e destrói-se, ainda mais, a profissão do professor, a qual é vista sob o estigma de uma profissão menor. Alguém proporia encurtar a formação inicial de um médico? [...].

Todavia, porque se deter a um item do desenvolvimento social e político que não incomoda muita gente se outros temas são bem mais chamativos: “Afim, no “jogo global”, se o domínio pelas armas impulsiona manifestações em diversos segmentos sociais, o domínio pela ignorância passa despercebido” (BARBOSA, 2007).

Quem traz uma proposta de trabalho dentro de uma formação *centrada na liberdade e na autonomia do ser* é o nosso educador Paulo Freire, apontando caminhos que levam a esse despertar para o empoderamento sócio-cultural da comunidade envolvida.

A educação é essencial no processo de construção do cidadão do futuro, precisa estar composta de profissionais que ajudarão, em nível bio-psico-social, a favorecer o adequado suporte para essa edificação, numa corrente de saberes dentro de todo um contexto, repensando o fazer diário no espaço da sociedade comunitária, visando às condições necessárias num padrão detalhado do real quadro, unindo saberes para uma nova visão que “vai instrumentalizá-los na busca de intervenção para transformação”

É na relação com o outro que nascem os nossos conhecimentos, é nessa relação que trocamos nossas experiências, aprendemos, criamos e recriamos as nossas ações no mundo, pois, segundo Antunes e Padilha (2006):

[...] o conhecimento nasce da ação, da relação entre os seres humanos e destes com o mundo. Da sua intervenção no mundo, novos conhecimentos vão sendo construídos. Não há ser humano que não aja no mundo. Todos, de alguma forma, agem e buscam respostas para suas necessidades (ANTUNES; PADILHA, 2006).

E ainda:

É na relação entre homens e mulheres e destes e destas com o mundo que uma nova realidade se constrói e novos homens e mulheres se fazem. Criando cultura. Fazendo história. (*Ibid.*).

Para que esse processo caminhe com apreço, é de fundamental importância uma articulação, um trabalho conjunto, buscando a construção da luta pelos direitos e pela cidadania, visando ao princípio da sustentabilidade da comunidade juntamente ao setor público, fomentando, incentivando iniciativas sociais de ações visando ao bem comum. O neoliberalismo, num mundo cada vez mais globalizado, competitivo e fomentador de preconceitos, vem, numa crescente demanda dentro do ato educativo, vislumbrando caminhos na construção do espaço para a saída e emancipação do público, transformando-se em “sujeitos coletivos”, dentro do exercício da democracia na busca pela conquista de direitos.

Cada vez mais se faz necessário o processo de formação do ser indivíduo participante e atuante, dentro da comunidade onde vive, membro ativo e senhor mentor na investigação para a construção de novas habilidades e capacidades. O ser humano faz parte do espaço grupal, vive em comunidade, constrói e é construído por ela dentro de atividades formais e não-formais, numa troca de saberes e mundos, interligados por uma unidade comum.

Esse novo homem vem tecendo conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que o leva para a atuação como membro autônomo, pertencente a uma sociedade que deverá visar ao seu crescimento sócio-cultural na resolução dos problemas relacionados a sua vida e à vida em sociedade.

Dentro de uma sociedade com princípios neoliberais, competitiva, desigual, com uma cultura diversa no seu cotidiano, na relação construída com o outro, os princípios Freireanos fazem pensar criticamente e trabalhar para a construção de uma sociedade com melhores condições de vida, na expectativa de uma transformação social. Essas ações buscam a emancipação do ser, do cidadão do mundo, do homem. Para que essa transformação alcance os objetivos desejados precisa haver o diálogo como elo essencial dentro do processo, visando a um homem partícipe, e seja construtor do seu próprio caminho, “sujeito da sua história”.

O grupo social, do qual o indivíduo faz parte, traz elementos que darão uma visão real das necessidades locais, assumindo o papel de mediadores, atuantes, para que se analisem os problemas, visando à superação das situações que provocam as desigualdades vividas no cotidiano, sejam elas nacionais ou regionais. Essa superação só ocorrerá com o

“desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica”, formando o homem ativo, participativo e criador da sua própria história.

No dizer de Almeida e Jardim (2006), Freire, na busca de uma educação mais justa e coerente com os objetivos que se deve, ou deveria aplicá-lo, já há muito vem chamando atenção.

Desde a segunda metade do século passado, Paulo Freire já lançava as bases do que hoje tanto a "vanguarda" da educação como os documentos oficiais da política educacional brasileira vêm destacando como novas competências para ensinar. O seu pensamento está enraizado na categoria do "ser", colocando ênfase no homem como um ser de relações.

Freire traz consigo uma visão transcendente de educação com princípios que levariam à construção de uma sociedade mais igualitária e coesa, transformando o homem em ser sujeito do seu processo formativo de vida. É uma proposta de educação que vai além dos muros da escola e das necessidades do educando adulto, podendo suprir muito bem as súplicas imperativas dos professores da educação básica e média, pois como colocam Almeida e Jardim, 2006:

[...], fazer da sua experiência sua mais importante fonte de construção de saberes, partindo da análise de suas práticas para compreender as formas como enfrenta os problemas complexos da vida escolar, como utiliza seu conhecimento e como cria novos procedimentos e estratégias de ensinar e aprender. Esse tipo de reflexão, numa linguagem freireana, implica o educador se ensopar nas águas de sua cultura e de sua história, consciente de ser e vir-a-ser-no-mundo (ALMEIDA; JARDIM, 2006).

E ainda,

Mergulhar no mundo da sua experiência e sentimentos, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e, ao mesmo tempo perceber, a partir de uma compreensão teórica o que está se dando no mundo da objetividade (*Ibid.*, 2006).

Pensando assim, então, não se estaria apenas falando do educador de adulto como sempre vêm sendo associados os princípios Freireanos. Todo professor, seja ele de educação infantil, ensino médio, universidades e/ou adultos, precisa trabalhar com o que Freire propõe para a educação voltada para a transformação do homem enquanto ser cidadão do mundo, visto que:

O ato educativo não pode transformar o homem em objeto, pois isso se contrapõe a sua vocação natural de Ser. Nesse sentido, para Freire toda e qualquer ação educativa deve ser um ato político, que ajuda o homem a tomar consciência de sua

posição no mundo, a se libertar de sua consciência oprimida, a fim de participar, de forma ativa e criadora, da história e da transformação da realidade na qual está inserido. O educador propõe uma politização da educação, uma vez que não existe processo educativo distanciado da política; o que realmente acontece é o acobertamento do conteúdo político que está subjacente a qualquer proposta educativa (ALMEIDA; JARDINO, 2006).

Não se pode nos esquecer que os princípios, que vão orientar a educação e a formação humana de um indivíduo, têm início na primeira instância educativa que é a família. É dela que se retiram os primeiros costumes, tradições, vícios, etc.; é na família que se aprende o que é certo ou errado, até que mais tarde se façam as próprias escolhas.

Paulo Freire pensou na prática para a construção do homem/cidadão capaz de se tornar um ser crítico e ativo dentro da sociedade, “[...], através da apropriação da palavra, da leitura e da escrita”, e este mesmo ser, vem sendo formado e transformado pelas práticas, costumes e tradições propagadas pela sociedade onde vive.

Desde os seus primeiros passos na prática pedagógica, Paulo Freire optou por uma pedagogia política centrada na liberdade e na autonomia do ser.

Entendendo que o processo do conhecimento se dá quando o indivíduo, ao se reconhecer como humano, é motivado a refletir sobre os problemas que o cercam na vida cotidiana, o trabalho pedagógico político de Paulo Freire dirigiu-se para o homem excluído das ações políticas, julgado, pelos poderosos como incapaz de definir sua existência (*Ibid.*, 2006).

Ocupando um espaço imprescindível na educação infantil, o educador de creche, uma vez que lida com a base cognitiva da criança, configura-se como personagem chave para a desenvoltura dos anos vindouros. Atuante, dentro e fora do espaço escolar, cria vínculos com a família, compactua, orienta, intervém, oportuniza o entendimento com os quais amparam a trajetória de vida da criança. Quando congregado com a ação, o educador, reconhecidamente, consolida um ato educativo face da articulação criada, entre a escola e a família. Sinalizando uma conjunção de forças, consolidada entre ambos, vem trazer subsídios para se contrapor à educação tradicional, impregnada de ações que desvendam a repercussão da inexistência de políticas pensadas, de forma inovadora, para a construção desta interação educativa entre escola e família.

Apesar da UNESCO/2004 juntamente com o INEP/MEC (2004) divulgar um crescimento de cerca de 60% no número do nível formativo dos educadores, esse, ainda não é significativo. Resultados de pesquisas levam à ações pontuais em que, muitas vezes, não suprem as necessidades devido à fragilidade das propostas, do currículo implantado, tempo escasso, dentre outros. Por vezes, pergunta-se, então, se o propósito é qualitativo ou

quantitativo? Qualificação funcional ou crescimento de índice? Aprofundamento teórico ou mudança de função?

Trabalhar com educação requer ações conjuntas, pesquisa, reflexão, sentido de inacabamento, senso crítico, respeito pelo outro, estar aberto ao novo e fechado ao preconceito, oportuniza, a todos e todas. O crescimento pessoal e social, criando interlocuções, que resultarão na autonomia do ser (FREIRE). Articular a teoria com a prática traz inovações ao cotidiano escolar, pois, “A articulação teoria e prática e o cotidiano da escola desvelado na pesquisa, servem como elementos contínuos de formação, discussão, reflexão e redirecionamento das atividades na sala de aula” (RODRIGUES; REGO, 2004, p. 27).

As ambigüidades vividas diariamente dentre as ações e projetos de políticas públicas para a educação vêm criando entraves entre os educadores mostrando que,

As diferentes concepções do ato pedagógico e as diferentes interpretações dele realizadas pelos docentes, apontam para a sala de aula, espaço de trabalho do professor investigador, mostrando a necessidade de que deve ser vivenciada, no âmbito da escola, a tomada de consciência do professor, em suas ações educativas, possibilitando que seja suprimida a dicotomia entre sua ação prática e a teoria que configura a sua concepção de ensino/aprendizagem possibilitando a sua compreensão do ato pedagógico como um todo unificado (RODRIGUES; REGO, 2004, p.21).

De acordo com pesquisas realizadas pelo grupo de estudo em Formação de Professores, da UFPB/CE, os resultados apontam para docentes inquietos na procura pelo saber, porém tolhidos pelo cumprimento de uma carga curricular que massacra, sugando todo o seu tempo e cobrando formação e qualificação condizentes com o seu campo de atuação profissional. Mesmo encontrando aqueles que optam pela mudança de profissão, estes justificam seu ato em torno da desvalorização do setor. Fica claro, contudo, que a inexistência de políticas públicas que promova alicerçada numa formação de qualidade, a especificidade do ato formativo, incorporando à prática uma consolidação teórica que instigue a busca pela aquisição cognitiva, vem formando um quadro de docentes longe do mencionado pelos referenciais adotados.

O educador vem pleiteando melhores condições de trabalho já há muito tempo e vislumbra a sedimentação das propostas já tão mencionadas. Reconhecidamente, evidencia suas deficiências e empenha-se na busca pela superação das mesmas, porém, inevitavelmente, enfatiza, também, os entraves existentes para a efetiva abrangência na e da sua formação. Inquieto pela necessidade laboral de qualificação permanece na busca pelo que está sendo oferecido, na grande maioria, nas instituições privadas, sacrificando-se monetariamente para prover a sua formação. Não obstante, criam um crescente “exército” de graduados,

cumpridores de uma rotina enfadonha, trabalhando a semana toda e estudando no tempo que lhes sobra.

As rotinas do cotidiano das escolas fazem-nos perceber momentos de queixumes, de desencanto, de desvalorização salarial que desencadeiam crises que são diferentemente absorvidas. Tais crises acabam implicando na organização profissional, na vida social e afetiva dos professores (RODRIGUES; REGO, 2004, p. 33).

Expressando uma clara estafa laboral, o educador, trabalha, tentando cumprir com cargas horárias em diversas instituições, cuida da própria família, filhos, quando os tem, compras, pagamentos, e ainda, busca algum tempo para a necessária formação acadêmica. Para cada setor funcional desprende energia de atuação, numa desenfreada correria diária. Exaurido, chega ao final da semana ávido pelo descanso merecido, e então, por vezes, predomina objetivos outros que não os contemplados na necessária qualificação profissional.

Surgem muitos lamentos no dia-a-dia do professor da Educação Infantil, e traduzindo a efetiva expressão da trajetória de cada um, explícito, também, em suas ações. A diversidade das queixas engloba, ainda, nas suas falas, cumprimento de funções que não são suas, tais como: limpeza de banheiros, panos de chão, copos, salas de aula, estar sendo confundida com “babá”, “empregada”, dentre outros.

O encaminhamento das práticas pedagógicas deverá apontar para a necessidade de reflexão, de investigação como preparação para o exercício de uma profissão complexa onde a identidade pessoal e profissional se fundem, completam-se em meio a incertezas e contradições pedagógicas sociais e a diversidades culturais (*Ibid.*, 2004, p.33).

Muitas ainda são as escolas de Educação Infantil que trabalham com professores sem formação superior. Estabelecimentos, por vezes, montados em casas (re)arrumadas para que se adaptem às necessidades escolares, improvisos na estrutura do prédio, improvisos nos educadores que lidam com as crianças. Percebe-se resquícios de uma concepção de outrora em que ingressar em creche é ato irrelevante, secundário - apenas a mãe que não pode ficar com os filhos em casa ou pagar uma babá, pois estuda, trabalha etc. - é que vai colocá-lo neste espaço. Vislumbra-se, até, que o êxito, ou não, do trabalho desenvolvido nas escolinhas de bairro não configure, propriamente, um problema a ser mencionável, Cuidando bem das criancinhas! Por vezes, até nomeadas de “Hotelzinhos”, remetem ao ambiente do cuidar, alimentar, até que os responsáveis retornem dos seus afazeres.

Percebe-se, entretanto, que a educação articula ações pessoais e coletivas, exigindo do educador uma postura coesa com a busca da qualidade do trabalho oferecido. Ela necessita

estabelecer a quebra de fronteiras políticas preocupadas apenas com o cumprimento da estrutura curricular e hora/aula a ser implantada durante o ano letivo. Diante da diversidade de público, cultura, crenças, a educação precisa estar aberta a componentes curriculares mais flexíveis, visando à redução dos índices de exclusão e fracassos. Gerações tolhidas, por praticas reacionárias, autoritárias, trazem as marcas que explicitam a profundidade da ação pedagógica.

As ações pedagógicas e educativas são influenciadas e postas em prática pelas concepções e posturas pedagógicas do professor, absorvidas, por ele subjetivamente de acordo com seus valores morais, sociais, religiosos o que construirá sua visão de homem, de sociedade e de educação (RODRIGUES; REGO, 2004, p.33).

Buscou-se a construção de uma nova história, como membros partícipes da ação, motivados pela formulação de objetivos que orientem a “leitura de mundo”, levando, inevitavelmente, à uma sociedade mais justa e igualitária. Hoje, mais precisamente, percebe-se o quanto a desestrutura familiar afeta a educação. Tendo a base, o alicerce; afetado, deformado, fraco, desdobram-se ações para a superação de conflitos advindos do seio desta. A escola encontra-se cumprindo, sozinha, tarefas que a priori não se constituem dela. Sem a pretensão de “abraçar o mundo”, vem exaurindo o educador, desvinculando a responsabilidade que é da família. Ao invés de concretizar e favorecer a construção que deve ser conjunta, família e escola vêm, na maioria dos momentos, lançando mão de decisões unilateralmente, atribuindo à escola funções acima de seu papel educacional.

A educação vem enfrentando desafios crescentes já problematizados e abordados ao longo da sua história. Por vezes, parece perdida tentando abarcar mais do que pode dar conta, tornando-se um emaranhado de ações, atos e fatos destoantes, distorcidos e sem nexos. Leis, normas e aditivos que dispensam os devidos cuidados ao fazer acontecer prático. Educadores, sentindo-se perdidos, ávidos por uma formação de mais qualidade, sem recursos para tanto e/ou sem tempo para fazê-lo, submetem-se ao disposto.

Amontoados de informações transmitidas nas capacitações, por vezes logo esquecidas, os educadores encontram-se atados às exigências curriculares impostas pelo sistema. Absorvendo conteúdos, sem conseguir conectá-los com sentido para o seu dia-a-dia, encontram-se num emaranhado de teorias que não sabem fazer uso, ou ainda, não vêm conexão com as suas necessidades diárias, perdendo assim, seu sentido real.

Com frequência nos negamos a reconhecer que muito do material apresentado aos estudantes em salas de aula tem, para eles, a mesma qualidade desconcertante e destituída de significado que, para nós, caracteriza as sílabas sem sentido. Isto é

verdade, sobretudo, relativamente a criança desprovida de meios, a quem uma experiência anterior não oferece contexto algum dentro do qual se insira o material com que se defronta. Mas quase todo estudante descobre que extensas porções do seu currículo são, a seu ver, sem o menor significado. Assim a educação se transforma na frustrada tentativa de aprender matérias sem qualquer significação pessoal (ROGERS, 1972, p.4).

A problemática não é só formativa, mas sim, envolve mudanças estruturais: número de alunos por sala, tempo para organização e estudo das aulas, remuneração digna, formação de qualidade, valorização profissional, dentre outros. Tais considerações evidenciam uma insaciável busca no que tange à qualidade do profissional da educação dentro de um oscilante processo formativo, levando a efeito toda a frustração que emana na empreitada do professor que vem indagando o seu papel dentro e fora do campo educacional.

Na busca por uma nova postura profissional, carece-se avançar com políticas públicas que possam suprir as suas necessidades, não apenas formalmente, legalmente, mas culminar em ações no seu dia-a-dia, que venham oportunizar fazeres pedagógicos que repercutirão na seqüência de atos específicos à educação.

Cabe, entretanto, lembrar que se faz necessária a sistematização do tempo determinado à prática e ao aprofundamento teórico. Oportunizar a melhoria da qualidade do educador é de extrema valia para que se ingresse no exercício da busca responsável desta mudança. Disponibilizar tempo para o aprofundamento teórico, valorização salarial e pessoal, adequar o número de atendidos por sala, dispor de instâncias formadoras de qualidade são algumas das condições essenciais para que essa mudança ocorra, dentro de uma urgência de esforço, a partir do qual resultará na consolidação eficaz do ato pedagógico.

No entanto, esse movimento precisa buscar consonância entre as leis e normas aplicadas e o fazer pedagógico diário. Um bom profissional procura aperfeiçoar-se a cada momento e, para isso, carece de que lhe seja disponibilizado tempo e espaço apropriado. Trabalhar com educação, hoje em dia, perpassa por uma incansável corrida pelo aprofundamento teórico, sem que nos seja dada oportunidade para fazê-lo. Recorre-se a cargas horárias de labuta, dupla, por vezes, tripla, para poder suprir uma necessidade monetária atual. São cobrados profissionalmente, porém, sofrem de ausência de oportunidades de ação formativa permanente. Sendo assim, lutar por políticas públicas que favoreçam oportunidades de qualificação adequadas e de qualidade, é imprescindível para que se consiga alcançar as metas de uma formação enriquecida e exitosa num caminho profissional coerente.

O MEC apresenta como Indicadores Demográficos e Educacionais, através de um conjunto de tabelas que trazem informações sobre população, Produto Interno Bruto/PIB, taxa

de analfabetismo, número de escolas e matrículas, quantifica as IEs existentes, relação matrícula/função docente, dentre outros. O processo estratégico de construção do estudo em questão nos leva a, reconhecidamente, chamar a atenção para um exame cuidadoso dos dados abaixo elencados sob distintas perspectivas, sem esquecer-se da devida articulação entre os diversos níveis co-responsáveis pela formação do professor. Essa compreensão respalda-se em dispositivos diversos na formulação de políticas públicas voltadas para o setor, ampliando os debates e envolvendo os demais autores, impregnada de aspectos sócio-culturais e pessoais vivenciados por aqueles diretamente afetados pelas ações.

Tabela 1 - Número de estabelecimentos de ensino por categoria administrativa – 2006

Número de Escolas - Educação Básica										Número de IES			
Privadas		Federais		Municipais		Estaduais		Total		Total Geral	Pública	Privada	Total
U	R	U	R	U	R	U	R	U	R				
Legenda: U - Zona Urbana; R - Zona Rural; IES - Instituições de Ensino Superior													
200	0	2	0	117	0	163	0	482	0	482	2	16	18

Tabela 2 - Distribuição de estabelecimentos, matrículas e funções docentes por localização, duração do turno e formação - rede municipal - 2006

Nível	Número de Estabelecimentos de Ensino			Matrículas por turno											Funções Docentes			
	Urbana	Rural	Total	Urbana					Rural					Total Geral	C/FS	C/EM	S/EM	Total
				D-4	D+4	N-4	N+4	T	D-4	D+4	N-4	N+4	T					
Creche	28	0	28	0	1.535	0	0	1.535	0	0	0	0	0	1.535	23	33	5	61
Pré-escola	72	0	72	126	3.318	0	0	3.444	0	0	0	0	0	3.444	74	91	5	170
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	87	0	87	0	24.596	54	0	24.650	0	0	0	0	0	24.650	676	306	14	996

LEGENDA PARA MATRÍCULAS POR TURNO:

D-4: Diurno (início das aulas antes das 17 horas) - menos de 4 horas/aula/dia
D+4: Diurno (início das aulas antes das 17 horas) - 4 horas/aula/dia ou mais
N-4: Noturno (início das aulas a partir das 17 horas) - menos de 4 horas/aula/dia
N+4: Noturno (início das aulas a partir das 17 horas) - 4 horas/aula/dia ou mais

LEGENDA PARA FUNÇÕES DOCENTES:

C/FS: Com formação superior
C/EM: Com ensino médio
S/EM: Sem ensino médio

Pode-se verificar que não existe igualdade, se quer equilíbrio, no oferecimento de IEs para a completude da formação. O número de Institutos Superiores dentro do setor privado é, expressivamente, superior ao público, dificultando o acesso daqueles, cuja renda desfavorável não permite a adequada qualificação. Quanto à escolarização mínima para atuar nas creches, pode-se observar que, apenas, cerca de 37% possuem a formação superior, 54% o ensino médio, e, ainda, 8% destes se quer têm o ensino médio.

Necessitam-se buscar estratégias que visem reverter a tendência ao chamado “apagão na Educação”, bem como confrontar a eficácia das formações nos Institutos Superiores de Educação, uma vez que há muito se tem constatado, segundo reportagem veiculada no dia 09 de Setembro do corrente ano, pelo Jornal Correio da Paraíba (2007, p. 81), que:

De acordo com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação-Sintep/PB, Antônio Arruda das Neves, há anos, já se vive uma crise na educação básica na Paraíba devido à ausência de professores qualificados, à falta de infraestrutura, à violência nas escolas, aos baixos salários dos educadores e ao elevado número de alunos em sala de aula. Tudo isso acaba comprometendo a qualidade do ensino oferecido e, conseqüentemente, a formação dos alunos.

E ainda,

Um estudo realizado pelo CNE e divulgado este mês concluiu que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do Magistério, em todo o País, é cada vez menor em decorrência “dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente” (*Ibid.*, p. 82).

Mesmo o artigo em questão estar considerando a Educação Básica como um todo, é certo que a situação é de implicação mais abrangente, pois o estabelecimento das competências e responsabilidades dentro do papel do educador perpassa por todos os níveis, levando em conta a co-responsabilidade do papel deste dentro do espaço formativo. A adoção de novas posturas representa a substituição de referenciais e paradigmas já ultrapassados, com vistas a subsidiar as ações, por deliberações de políticas pautadas em princípios mais democrático-participativos. As mudanças de paradigmas ampliam o compromisso e a co-responsabilidade dos setores envolvidos com a Educação, procurando soluções efetivas e eficientes para assegurar oportunidades de desenvolvimento sócio-culturais, repercutindo diretamente na sua formação.

Nos dados do censo escolar de 2005, obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), dentre 2.3 milhões de funções docentes

das redes públicas, 661.438 possuem ensino médio completo e que mais de 15 mil educadores têm apenas o ensino fundamental. A realidade dos(as) educadores(as) brasileiros(as) exige atenção e evidencia a imprescindível urgência no sentido de se efetivar políticas públicas para a eficaz implementação no âmbito do atendimento de cada região, levando em conta a sua especificidade. Mesmo sabendo da precariedade do setor educacional no sentido de assegurar que as ações cheguem a quem de fato e de direito precisa, ainda, muitos se fazem presentes na pugna diária para o alcance e a concretização dessas ações no ambiente educativo com dignidade, presteza e ética.

As inadequações perpassam também pela precariedade no plano de entendimento real, pelos professores, da especificidade de cada faixa etária dentro do desenvolvimento bio-psico-social de cada criança, que, por vezes, mesmo dispondo de equipamentos, jogos, material pedagógico correspondente à aplicação das atividades diárias, o educador (a) não se encontra seguro no manuseio destes, agregando a qualificação deficitária uma carência de direcionamento nas atividades aplicadas, pois,

As características psicológicas, sociais e físicas das diferentes faixas etárias carregam modos diversos de encarar os objetos de conhecimento e de aprender. Daí por que não basta ser formado num determinado nível de ensino; é preciso adquirir o conhecimento da especificidade do processo de construção do conhecimento em cada uma daquelas circunstâncias e faixas etárias (MEC/PNE, 2006).

Ainda são necessárias grandes mudanças, ações mais efetivas e organização de políticas que capacitem melhor os autores do processo e contemplem alterações da problemática da realidade atual, oportunizando mudanças cujo intuito é a eficaz implementação das políticas públicas para o setor, incluindo princípios e normas para melhor dispor sobre as demandas que gravitam em torno da educação. Diante disso, visando avançar, reverter essa realidade e buscar uma melhor qualificação, o Plano Nacional de Educação (PNE) traz como diagnóstico em relação à formação de professores e à valorização do magistério,

IV – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

10. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

10.1 Diagnóstico

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- formação profissional inicial;

- as condições de trabalho, salário e carreira;
- a formação continuada.

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto. **A questão principal, nesses dois casos, é a qualificação para a especificidade da tarefa. Esta exigência, aliás, se aplica também na formação para o magistério na educação infantil,** nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio (grifo nosso, MEC/2006).

E ainda, distinguem-se como diretrizes,

10.2 Diretrizes

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

- * uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- * um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- * jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- * salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- * compromisso social e político do magistério (MEC/PNE/2006).

2.2 O ESTADO E SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO

A figura do Estado surgiu para gerenciar interesses comuns. No entanto, os governantes que são constituídos da forma em que são eleitos, comprometidos com empresários, voltados a causas classistas, visando ao seu interesse próprio não conseguem gerir ou não querem gerenciar estes interesses.

As causas classistas geram tensões na estrutura do Estado e provocam movimentos contrários, greves, manifestações variadas. Cada classe social tem os seus intelectuais que a defende, não constituem grupos autônomos independentes, mas representam grupos em que cada um deles contribui na defesa dos interesses da classe a que pertence.

A escola vai cumprir um papel fundamental na construção desse intelectual, na formação e na construção da cultura. Todos os grupos sociais têm direito a ter acesso à cultura igualmente, a partir de então se rompe com o poder de controle ideológico, com o acesso aos bens culturais, ao saber sistematizado, passando a iluminar o homem e abrindo espaço para o ser crítico e participativo dentro do social. Dentro do espaço escolar, deve-se ter acesso tanto a conteúdos manuais como clássicos, passando a ser co-participantes na construção de uma sociedade justa.

É preciso criar organismos que possam mudar a estrutura social, procurando pensar uma outra estrutura de escola que busque transformar o que está posto, é preciso deparar-se com novas políticas públicas e acesso aos grandes literários. Denunciar as falácias, as ditas mudanças necessárias, mas que só fazem preservar e fortalecer um modelo de escola onde os pobres vão ser formados para o trabalho, com cursos aligeirados, e os ricos voltados para formação de posição de “comando”, aqueles futuros gestores e mentores que trabalharão com a implantação de políticas voltadas para o bem da classe dominante. Não se esquecendo de levar em conta o que já se tem de positivo, absorvendo, e reestruturando o que se faça necessário para uma co-participação na construção de uma sociedade justa.

Fundamentalmente social, o homem procura relacionar-se com o outro e viver em interação, buscando harmonizar a diversidade de conceitos, normas, princípios, costumes, etc.

Agrupar-se, formando uma conjunção, um conglomerado, não necessariamente, promove, favorece a harmonia desejada. A difícil tarefa de constituir-se como grupo faz do homem, por vezes, um beneficiário do movimento de “troca de saberes”. Trabalhando coletivamente, visando ao bem comum, beneficia-se a organização das ações em prol do crescimento contínuo como membros co-participantes da comunidade a que pertence.

Reunir indivíduos com interesses distintos resulta na construção conjunta da tolerância, visando a um mundo melhor, procurando amenizar as desigualdades sócio-culturais, organizando uma condição humana mais digna, aprende-se, então, a resolver debilidades de forma a não se sobrepor uma vontade à outra. Pode-se observar que a população encontra-se descontente, por vezes, desacreditando das propostas de políticas públicas que alegam objetivar diminuir as desigualdades apresentadas. A proliferação dos níveis de desemprego, precariedade de moradias, saúde e educação vêm afetando a vida em sociedade e provocando um descrédito em relação a muitas ações públicas estatais.

Surge uma mescla de minimização da presença estatal nos serviços à comunidade, muitas vezes ocupados por ONG's, provocando uma confusão de sentimentos no cidadão que usufrui do serviço, em contra partida ao sentimento de ineficiência frente às ações públicas, diante de uma presença forte de um mercado capitalista atuante e formador de opinião. Sendo assim, o cidadão comum, aquele que não é possuidor do poder monetário reforçado, fica à mercê de ações esporádicas e da sensibilização de dirigentes em relação ao fornecimento apropriado e fiel, de políticas, programas, com atendimento digno.

O Estado é fruto de variadas transformações decorridas no tempo em consequência do desenvolvimento durante séculos. A satisfação imediata e as leis naturais regiam, no entender de Hobbes, o homem, que se viu persuadido a viver em sociedade para minimizar conflitos que, por ventura, ameaçassem a paz e a segurança local. Já Hegel, não vê a criação do estado por consenso dos homens e sim por imposição de necessidade para que não se chegue a um estado desgovernado devido os conflitos de interesses.

Hoje, o Estado não possui apenas o conceito de território, povo e soberania, pois é parte integrante de um mundo globalizado, interligado por serviços de ultima geração, redefinindo o conceito de tempo e espaço. O papel estatal vem sofrendo modificações com o tempo, De guardião do bem comum, a regulador da vida social e detentor de interesses próprios, por vezes, facilitados arbitrariamente. Quando se encontram divorciados os interesses estatais e o da nação, que os integra, encontra-se propenso a uma inversão de valores diante do exercício efetivo para que aconteça a aplicação da garantia dos direitos do cidadão. De responsável pela convivência social e harmônica, procurando encontrar um equilíbrio consensual de forma neutra, a promotora indevida da sua necessidade política.

A evolução da dinâmica no setor econômico vem provocando consequências sociais, seguindo um paralelo de ações insuficientes para o alcance das demandas de diversos setores da população. Provoca uma sensação de desesperança e frustração frente aos apelos vindos da camada social mais carente de recursos que possam suprir suas necessidades diárias para

amenizar as desigualdades encontradas. Os efeitos da dinâmica econômica, centrada no capital, interferem no movimento de integração das ações entre Estado, Município e Sociedade Civil.

Sendo assim, organizar-se em torno de interesses comuns favorece a luta pela aquisição dos direitos a muito delegados à sociedade civil. Em forma de associações, entidades filantrópicas, ONG's, dentre outros, reúnem-se os mais diversos interesses num consenso de ações que buscam à melhoria das condições de vida do cidadão. Aprender a administrar interesses em benefício de todos, evitando entrar em contradições, procurando favorecer o exercício de conjunção de forças trará o conseqüente redirecionamento do olhar do Estado implicando no aperfeiçoamento do movimento da participação democrática, agrupando os segmentos em torno da superação, ou, ao menos, da minimização dos problemas sociais.

Pensar educação num espaço a muito tempo regido pelo regime neoliberal é pensar educação como mercadoria, reduzindo nossas necessidades a interesses individualizados e ao consumismo, desprezando uma visão que vem crescendo, preocupada em humanizar e fomentar a cultura do respeito a diversidade. O mundo se envolvendo, como nos diz Gadotti (2007 *In: REVISTA PÁTIO*, 2007, p. 9) em uma cultura do “*fetichismo da ideologia neoliberal*”, onde:

[...] é o fetiche da lógica capitalista que consegue solidificar-se a ponto de fazer crer que o mundo é naturalmente imutável. O fetichismo transforma as relações humanas em fenômenos estáticos, como se fossem impossíveis de serem modificados. Fetichizados, somos incapazes de agir, porque o fetiche rompe com a capacidade de fazer. Fetichizados, apenas repetimos o já feito, o já dito, o já existente.

Educar com vista à construção de um mundo melhor perpassa pela idéia de conscientização de que a “mudança é possível” (FREIRE, 1996), rompendo com paradigmas já calcificados pelo tempo e pelo anseio da ideologia vigente, perpetuando uma lógica castradora de sonhos e esperanças, minando espaços emancipatórios. Somente uma educação voltada para o estímulo crítico criador, formando cidadãos pensantes, estará abrindo caminhos que proporcionarão espaços igualitários, dignos do enfrentamento das questões avessas ao bem comum. Inverter a lógica neoliberal requer um esforço demasiado e a atuação de muitos para minar as ações que dão suporte estrutural das relações capitalistas.

Contudo, pensar uma educação assim requer que aprendamos a respeitar e a conviver com as diversidades de maneira positiva, sendo este um movimento muito complexo, pois estamos envoltos em uma névoa de conceitos e pré conceitos estabelecidos desde muito.

Existem, por vezes, os apáticos, ora por não estarem apropriados do assunto, ora por não terem sido estimulados no exercício do pensar crítico, dificultando uma ação promissora e pensada com vistas ao bem comum, visualizando um movimento em rede que possa ter um alcance mais amplo, globalizado. E, existem também, os clientes assíduos dos movimentos de reprodução ideológica por ser conveniente ao seu interesse, desinteresse, momentâneo ou não, intimamente ligado ao seu eu, e não pela ausência desta compreensão. A crise agora, ou de sempre, parece ser de paradigmas de conglobação onde uma grande maioria está mais preocupada com o seu, egocêntrico, bem estar e poucos inquietos dispostos a pensar e fazer juntos.

Avançar na busca por um educar de qualidade não perpassa apenas por metodologias diferenciadas, aulas dinâmicas, teorias ricas, espaços adequados, salários dignos, suportes técnicos, tempo oportuno, etc., trata-se igualmente, de se ter um docente comprometido, ético, e engajado com princípios educacionais que oportunizem a aprendizagem significativa, rica em recursos teórico-metodológicos sensíveis as reais necessidades dos seus alunos. Quando se trabalha prezando o que se faz inevitavelmente se tem contribuições valorosas a oferecer, compartilhando do crescimento de forma conjunta e vertendo o prazer de fazê-lo.

Em face da conjuntura social atual precisamos reavaliar a posição do Estado perante a sociedade, observando o surgimento de espaços favoráveis ao alcance da implementação de um Estado mínimo, ocupando este a idéia de não intervenção em setores da economia e da sociedade diante da “liberdade individual”, promovendo, favorecendo a competição de mercado, desarticulando as ações das classes menos favorecidas. Neste sentido, o Estado ocupa o papel apenas de mantenedor da ordem, assegurando a execução das ações dos serviços básicos. Personagem primordial do neoliberalismo exerce um papel fundamental na disseminação dos seus preceitos visando à contradição nos caminhos para o cumprimento das políticas públicas e o fazer vigilante no uso dos bens públicos. Trabalhar com a garantia de tal situação é deparar com algumas evidências e dilemas fundamentais no estabelecimento dos compromissos sociais, traz consequências diversas ao bem estar comum.

A questão crucial aqui é que não exista uma busca do favorecimento de alguns em detrimento de outros numa política excludente, reconhecidamente distinta. Caso contrário, estabelece-se uma hegemonia do mercado através de distintas configurações de organizações sócio-políticas visando propugnar tal forma para que possa interagir livremente. Uma vez retido esses princípios defrontamos com uma das formas de se visualizar um plausível argumento para a implantação destes, num sistema de ações triviais a sua introjeção, correndo-se o risco da banalização das ações sócio-políticas.

A evolução da dinâmica no setor econômico vem provocando conseqüências sociais, seguindo um paralelo de ações insuficientes para o alcance das demandas de diversos setores da população. Sendo assim, provoca uma sensação de desesperança e frustração frente aos apelos vindos da camada social mais carente de recursos que possam suprir suas necessidades diárias para amenizar as desigualdades sociais encontradas. Os efeitos da dinâmica econômica centrada no capital, intervêm no movimento de integração das ações entre Estado, Município e Sociedade Civil.

O Estado estrutura, por vezes, suas ações numa perspectiva de desenvolvimento de políticas públicas necessárias à implantação ideológica, difundindo os ajustes, organizando os interesses da classe dominante. Compõe-se de princípios que possibilitam ações que favorecem a reprodução dessas relações de poder dando suporte, continuamente, o domínio de uma classe sob a outra.

Uma idéia preconizada é a do Estado Mínimo onde, minimiza as atribuições deste ante a sociedade, trabalhando “*em prol da liberdade individual*”. Neste sentido vai sendo regulado o espaço competitivo através da força econômica e cabe ao Estado Mínimo assegurar apenas a ordem, exercendo o seu papel executivo sem interferir com as chamadas “políticas sociais”. Porém, que tipo de ação seria implantada econômica e socialmente? Um Estado Mínimo preocupado só no tocante aos direitos que tratam de políticas públicas sociais, regulando as ações de interesse orçamentário e cassando os interesses públicos das massas populares?

Segundo Carvalho (2008, p. 15),

[...] a tendência mais moderna e imparcial consiste em alvejar-se o meio termo, ou seja, nem o Estado máximo, nem o Estado-mínimo. O ideal será o Estado-médio, aquele que nem se revela totalitário e estatizado quanto ao processo econômico, nem abandona à própria sorte a sociedade, deixando-a entregue a inerme diante do empresariado privado, quase sempre voraz e interessado nos próprios lucros.

Incoerência nossa seria andar numa via de mão dupla onde os interesses econômicos se sobrepõem aos político-sociais, com uma disposição de ações que deveriam buscar garantir: educação de qualidade, saúde, habitação, cultura, dentre outros direitos, de forma una, e não só disponibilizado dentro de um espaço de conquista de acordo com o poder aquisitivo de cada um. Sai o caráter público das ações do Estado para favorecer a privatização.

Hoje o Estado encontra-se distante de cumprir o seu papel social, pois aprisionado a moléstias do passado, afasta-se dos resultados adequados visando o bem comum, desviando-se do caminho pelo qual foi pensado, gerador de condições produtoras do bem-estar, e não de

ações assistencialistas que só encaminham a criação de uma massa dependente e manipulável ao interesse de poucos. Um ponto crucial é que estamos concentrados numa camada de incompreensão de papéis onde o Estado não cumpri honestamente o seu papel sócio-político e, a sociedade, por vezes, alimenta posturas errôneas justificadas perante a má administração dos recursos públicos pelos seus governantes escolhidos por “livre” ação popular, o voto.

Reformar o Estado é buscar a implantação de ações coerentes que visem o bem-estar do cidadão através da disponibilização adequada de serviços de qualidade e eficientes, gerenciando os resultados em prol do crescimento socioeconômico da população, sendo o seu foco principal voltar-se para beneficiar o cidadão comum e não aqueles ocupantes dos pontos específicos da economia interna e externa. Contudo, para a eficiência deste quadro se faz necessário que a população desempenhe, efetivamente, o seu papel de cidadão, onde cada um, cada uma possa, conscientemente, fazer parte das decisões coletivamente, não se furtando ao papel que lhe cabe perante a sociedade que faz parte, deixando de ser mero expectador, tendo o devido cuidado para não privilegiar os seus interesses em detrimento do coletivo.

Ter como meta o crescimento das potencialidades de cada cidadão visa defender caminhos apropriados a realidade dessas potencialidades e, é através da educação que tal feito pode vir a alcançar o interesse sócio-cultural comum, mobilizando ações que se voltam, largamente, ao cumprimento de condições provedoras ativas do bem comum. Todavia, este não pode levar a educação a ocupar o patamar de mercadoria, municiando uns poucos em detrimento de outros tantos.

Garantir e ampliar uma educação verdadeiramente igualitária pode ser, momentaneamente, utópico, porém, este carece ser o foco principal da construção do desenvolvimento social na medida em que o Estado seja realmente cumpridor de suas obrigações no sentido de fazer valer o seu papel de munir, igualitariamente, as condições para a superação das distorções sociais, equalizando as oportunidades vividas dentro e fora do espaço escolar.

Certo de que esta não pode ser uma educação pautada na manutenção de uma ordem social arcaica, adiciona-se a mesma todo um movimento do pensar crítico que traz consigo condições de vida, habitação, saúde, desenvolvimento psicomotor, classe social, genética, economia, etc., setores estes importantes na agilidade da superação discriminatória social capitalista quando este “[...] pelos seus mecanismos próprios, produz e reproduz quotidianamente as desigualdades entre as classes sociais.[...]” (CUNHA, 1991, p. 56) e ainda,

O Estado que regulamenta, dirige e empreende a educação é o mesmo Estado que regulamenta, dirige (em parte, pelo planejamento) e empreende (em parte, através das empresas públicas e dos aportes de capital) a ordem econômica. (CUNHA, 1991, p.60).

Anos 80 e 90, vividos momentos de intensas mobilizações sociais, luta por diretas, processo de construção da nova Lei de Diretrizes e Bases do país, nova Constituição, etc. Nos anos 90 o Brasil passou por um período de incoerência educativa com o governo de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, sob a orientação de políticas neoliberal, com discursos em favor da educação e práticas voltadas para o crescimento apenas de setores que estavam ligados ao privado e ONG's.

A taxa de analfabetismo no país nos anos 80, segundo Piletti (2002), sofreu um crescimento consideravelmente lento tendo em vista o índice de seletividade do setor, com escolas excludentes, problemáticas condições sócio-econômicas, quadro de repetência e baixa qualidade de formação dos educadores do setor.

Tabela 3 - Taxa de Analfabetismo no Brasil

Anos	População de 15 anos ou mais	Analfabetos de 15 anos ou mais	Taxas de analfabetismo
1970	54.336.606	17.936.887	33,01
1980	74.600.285	19.356.092	25,94
1989	93.642.547	17.587.580	18,8

Fonte: Dados IBGE (1980) e MEC/SAG/CPS (1989) *apud* Piletti (2002, p. 209).

Apresentava-se nas regiões do Norte e Nordeste do país um índice de professores leigos muito elevado onde, a grande maioria, exercia a função por indicação política. Nesta mesma época o governo Federal encaminha a emenda constitucional visando a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Professor – FUNDEB, justificado em prol de subsidiar orçamento adequado para a melhoria da educação no país, e ainda, cria-se o sistema de avaliação dos cursos superiores, através do chamado “PROVÃO” aplicado com os alunos, inicialmente de Medicina, Engenharia e Direito, pela lei 9131. Institui-se o Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM aplicado aos alunos concluintes.

Normas legais definem o desenvolvimento das ações nos Estados, porém não garantem, na prática, o seu cumprimento. Sendo assim, apenas a consciência e a cobrança fiscalizadora da população, atenta aos seus direitos, poderia fazer valer o descrito na lei. Num

tempo de tantas mudanças os educadores brasileiros e seus institutos representativos atravessaram uma luta de tramitação aturdida onde, por cerca de 8 anos, vivenciou-se substanciais oposições defendidas por interesses particulares que visavam um princípio coercitivo até então desfrutado.

A luta pela educação pública gratuita e de qualidade é antiga e se faz cada vez mais necessária. Tais menções suscitam algumas implicações intrinsecamente ligadas ao descompromisso do setor público e a exaltação do privado, mercantilizando o ensino que, por vezes, ainda desfruta de irregularidades em relação a utilização apropriada das verbas públicas, precarizando, mais e mais, a qualidade do ensino nas instituições públicas, fortalecendo o descaso no e do setor educacional.

Elemento condicionante para a elevação dos índices vinculados a melhoria do quadro educacional no país é a formação do educador. Esta sofreu, e ainda sofre, com muitos atropelos na instituição de leis e decretos que faziam e desfaziam ações com informações precárias aos professores que estavam sendo formados a época causando um grande turbilhão de dúvidas.

Com a LDB (1996) veio uma intensa disposição para o crescimento qualitativo do educador, porém, veio também, junto a ela, o atropelo de ações onde o educador não sabia, inicialmente, se a formação em nível superior iria ter validade maior que o magistério ou se este último iria perder o seu papel dentro do mercado. A grande procura pela formação em nível superior criou também um mercado muito promissor de ações em instituições privadas onde, por vezes, faltou-lhe o devido cuidado com a qualidade das suas propostas, passando a ser o patamar quantitativo mais representativo do que o qualitativo, numa corrida ferrenha contra o tempo determinado para a sua efetivação.

Sendo assim, pensemos hoje, na vinculação adotada a formação do educador frente aos dispositivos propostos a este mediante o risco de ter a sua única via laboral sofrível de ameaça de perda. Como este tem trabalhado a possibilidade desta formação quando a mesma pode apenas ocupar o lugar de cumpridora de papel institucional, ou ainda, dentro da perspectiva real de vinculá-la ao seu crescimento profissional, buscando subsídios teórico-metodológicos para tal feito. Certamente é possível insistir em ideologias comprometidas com o social, porém este tornar-se-á um “lugar-comum” se não tiver o compromisso de educadores realmente envolvidos na luta por fazer acontecer a mudança.

3 A LINGUAGEM QUE EDUCA

Como afirma Orlandi (1988), utiliza-se a linguagem para falar da própria linguagem e ao mesmo tempo sobre nós mesmos e sobre os outros que nos escutam. Em outras palavras, a linguagem é lugar de interação social: o sujeito age com e sobre a linguagem e ao mesmo tempo é transformado na sua relação com o outro.

O professor lida diretamente e indiretamente com a linguagem, seja corporal, oral ou escrita, e esta deve ser discutida como base estruturativa de comunicação, já que ela acontece dentro e fora do espaço educacional, onde analisa e é analisado por outros que interagem nesses espaços.

Quando se analisa um discurso, trata-se de ver em que condições ele foi elaborado, pois envolve não só os interlocutores, sua posição e seu papel social, mas também o momento, a situação de enunciação e o objetivo da interlocução (o para quê e o porquê do discurso).

Vale salientar que o sujeito que produz o discurso está inserido nele, isto é, está reproduzindo, muitas vezes inconscientemente, uma realidade que já existe e que faz parte do seu mundo. A linguagem e o sujeito se constroem mutuamente, pois aquele que está construindo uma linguagem também sofre a influência dela.

Quando se lê algum texto, livro etc., leva-se consigo tudo o que já havia lido anteriormente. As condições de produção do discurso supõem uma relação de força, em que existe o lugar do falante/escritor e ouvinte/leitor, marcado pelo domínio da ideologia daquele que tem o poder da palavra. Além disso, o discurso supõe a influência de discursos já sedimentados. Conforme Orlandi (1988), isso demonstra que o discurso nasce de outro que será reformulado e transferido para um futuro discurso. Dessa forma, não existe um discurso que seja final, pois, ao mesmo tempo em que recupera um passado, projeta uma resposta que se caracteriza como o seu futuro discursivo.

Um texto não está completo, seu sentido está no espaço criado entre o autor e o leitor, dando margens a interpretações que dependerão do momento vivido. Conforme Orlandi (1988) e Lagazzi (1988), a linguagem é incompleta, sempre haverá algo para ser dito e ouvido de forma diferente do que já foi dito antes, pois ela esconde e revela, “morre” e “revive”, transformando-se em algo que será dito e redito novamente algum dia, em algum lugar.

Na perspectiva da leitura, sempre se compara o que se lê hoje, com algo que já aconteceu ou leu em momentos anteriores. Cada livro lido é visto de uma maneira diferente, dependendo do momento que o leitor está vivendo. Quando se volta a ler o mesmo texto ou

livro, sempre se descobre uma outra história que ainda não se tinha visto antes. Nunca se vê um livro da mesma maneira ao relê-lo. Necessita-se observar, também, que as conclusões não estão soltas, baseiam-se em algo já mostrado, analisado e escolhido como certo, pelo menos até que seja apresentada uma outra visão mais coerente.

Segundo Manguel (1997, p. 20):

[...] é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles [...]. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender.

Quanto mais se lê mais se pode fazer uma interligação com outros livros lidos e cada vez mais vai surgindo esclarecimentos que não foram feitos anteriormente. A leitura é cumulativa e cada nova leitura vai se basear no que foi lido antes. É com a leitura que se aprende, se transmite acontecimentos através do tempo e do espaço na preservação das “*vozes do passado*”. Quando uma criança aprende a ler é “admitida na memória comunal por meios de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura” (MANGUEL, 1997, p. 89).

Ainda segundo Manguel (1997, p. 35), estimulados pelos donos do poder, “[...] os regimes populares exigem que esqueçamos (os livros), e, portanto classificam os livros como luxos supérfluos”, num estímulo para que nos tornemos estúpidos e mais facilmente adestráveis.

Ler abre horizontes e estimula o desenvolvimento psico-social, formando uma base sólida de cultura abrangente, tornando o leitor sujeito da ação de crescimento do seu próprio eu, interagindo num movimento dialógico com o autor, e, não apenas, decodificando signos.

O contato da criança com a leitura deve ser feita muito antes dela aprender a ler e isso deve ser desenvolvido a partir da influência da própria família e, posteriormente, será o professor o responsável. Aquela criança que ainda não sabe ler observa e aprende com aqueles que estão lendo para ela, porém, ao adquirir sua emancipação no aprendizado da leitura, ela fica livre para suas próprias escolhas e conclusões acerca daquilo que está lendo e do mundo ao seu redor, pois “os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela e, por conseguinte, manipuláveis” (ZILBERMAN, 1993, p.16).

Indispensável não se esquecer de que, apesar da leitura feita pelo adulto, as crianças têm um mundo e uma maneira muito particular de fazerem a sua própria leitura. Tal como nos diz Certeau, “[...] ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é construir uma sena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade; [...]” (1994, p. 269).

Poucas são as escolas preocupadas em encontrar meios de aproximar-se das necessidades e interesses dos seus alunos, segundo Moura (1999), in Ferreiro, a aquisição da escrita é que vai abrir as portas de entrada para a compreensão de outros significados no mundo, isto é, toda mudança de comportamento e desenvolvimento está na relação que estabelece com o conhecimento científico.

O espaço educativo é, ou deveria ser, um dos locais para aprender a agir criticamente. Um bom espaço e um bom professor levam os seus alunos a pensar, analisar, pesquisar e comparar, adquirindo uma visão crítica sobre tudo o que lhe é colocado, apresentado. Ambiente para o indivíduo aprender a se libertar intelectualmente e socialmente, tornando-se um ser capaz de prosseguir em seu caminho sem uma tarja nos olhos.

Perpassou-se por um discurso em que a profissão de professor poderia correr o risco de “sair de moda”, os computadores substituiriam muito bem os educadores formais, porém, diante disso é que vem se mostrando a necessidade da busca constante por uma transformação na formação daquele que será o novo discente. Esse novo profissional necessita de uma “qualificação mais elevada e de melhor qualidade, de caráter geral do trabalho” (LIBÂNEO, 1998).

Mello (1999) em texto denominado *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical*, em março de 2000, já traz a questão da desvinculação entre teoria e prática e coloca:

Se a lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria com a prática em cada disciplina do currículo, como poderá ele realizar essa proeza preparando-se num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino ou seja, o conteúdo, que corresponderia à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do ensino desse objeto de ensino? (MELO, 1999, p.5).

Analisando a situação do professor-educador neste país, levantam-se algumas questões: qualquer profissional pode atuar em sala de aula, e em nível acadêmico, desde que tenha um curso superior, isto é, o advogado pode ser professor, o médico pode ser professor, apenas necessita “pagar” cadeiras que lhe habilitem a essa função, disciplinas estas encontradas dentro dos próprios cursos. Um advogado para atuar necessita estar inscrito na OAB, um médico necessita ter o CRM, e o professor? Quem vai credenciá-lo, quais as implicações para aqueles que não cumprem com a sua função de educador?

3.1 PROFESSOR EDUCADOR

Após a apreensão de como se dá a educação e o papel que ela ocupa na vida, benéfico é discorrer um pouco sobre o papel daquele que dará, ou deveria dar vida pedagógica dentro e fora do espaço escolar: o mestre.

Já citado como uma intervenção divina:

O mestre intervém para realizar no educando o ideal pedagógico, o ideal eterno, que é Deus – fundamento de todo o criado, ponto de apoio de toda a ciência, chave de todos os enigmas, supremo valor de todas as coisas (ANÍSIO, 1937, p.93).

E, por vezes, vista como a opção que sobrou em relação à profissão a ser exercida regularmente dentro do campo de atuação laboral, muitos são os caminhos e os desígnios dessa profissão que, apesar de tão antiga, prossegue firme com os seus propósitos e seus objetivos, sendo por alguns honrada e por outros massacrada.

Carece-se de atentar para não se cair na velha postura de mestre enquanto ser onipotente, dono de todos os saberes e membro inatingível na empreitada do educar: “Ministro de Deus, portador de luz, o Mestre acende no centro do espírito o fogo sagrado que irradia [...]” (ANÍSIO, 1937, p. 93).

Pensar um educador assim é correr o risco de vê-lo como um membro dentro da visão sacerdotal, militante valoroso, sem apresentar interesses próprios, abnegado do lucro, cristão pronto para se doar em prol do bem do seu “rebanho” composto de educandos havidos por agradecê-lo num reconhecimento perpetuo.

Da espiritualidade do mestre flui o conhecimento verdadeiro do homem, o ardor da simpatia, a nobre dedicação, o desinteresse, a chama do zelo que o transforma em apostolo e o faz sacrificar-se por seus alunos, [...] (ANÍSIO, 1937, p.96) (grifo nosso).

Pensar que se encontram longe professores com posturas arcaicas, que se ajuízam realmente deuses do saber, engano, pois muitos são ainda os “mestres” de gaveta, com velhas posturas em novas roupagens. Alguns eleitos pela cátedra das universidades como mestres do amanhã, carregando discursos preconceituosos e mesquinhos quando se referem a ensinar aos seus alunos como membros pensantes, cidadãos de opiniões e críticos de uma sociedade participativa, por vezes, receosos de que estes venham assumir os seus cargos num amanhã bem próximo; não ousam sequer, pensar em utilizar metodologias mais participativas, abertas

a novos horizontes, longe do autoritarismo apregoado por tantos. Surge aí o receio de que exista a possibilidade de uma analogia como diz Anísio (1937, p. 98):

Desaparece, de todo, a relação de mestre e discípulo, de superior e inferior, pois onde falta a autoridade, não há mais quem mande nem obedeça. Tudo semelha ao caos. Não há disciplina, não há ordem, não há direção, mas somente a liberdade desenfreada, (...) a confusão, a anarquia (grifo nosso).

Ao desaparecer esta relação que favorece ao mestre, este se encontra vulnerável, ficando uma lacuna aberta a possíveis censuras, à mercê de críticas e nem sempre consegue impetrar humildade suficiente para aceitá-las como parte do seu crescimento pessoal e profissional, criando obstáculos ao movimento benéfico pedagógico-educativo, no qual o educador e o educando fazem parte da mesma ação-reflexão-ação, abrindo caminhos e facilitando a apreensão da realidade vivida.

Como diria Rousseau (1999), ao falar do preceptor de Emílio, isto é, aquele que deve educá-lo: “Não deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados” (p.29). Pensando nesta lógica o professor/educador necessita agir de tal maneira que crie aplique, favoreça situações para o seu aluno conseguir perceber, por si próprio, qual a ação a ser executada. O aluno irá descobrindo e dando sentido a sua própria descoberta, tornando o aprender mais coerente, caso contrário, “Em vez de nos fazerem descobrir as demonstrações, elas nos são ditadas; em vez de nos ensinar a raciocinar, o professor raciocina por nós e só exercita a nossa memória” (ROUSSEAU, 1999, p. 172).

O papel do professor e da instituição educacional é fundamental no desenvolvimento do aluno, fazendo com que ele tenha motivação de permanecer ou evadir-se da escola. A educação é um instrumento de libertação ou de opressão. O ser humano que não tem em mãos a capacidade de ler e escrever, pensar criticamente, agir com consciência, ter autocrítica, poderá muitas vezes ser manipulado e encorajado a agir sem se questionar. Uma pessoa que tenha a capacidade de manipular poderá fazê-lo para o bem ou para o mal. O poder da palavra, quando se sabe usá-la, é essencial no jogo da conquista ideológica, seja política escolar, etc.

A aprendizagem é um termo popular que se refere a processos diferentes como aprender a gostar de espinafre; a andar e a aprender vocabulário francês, isto é, problemas de mudanças de objetivos ou necessidades, mudanças de conhecimento.

O ato de aprender encontra-se inteiramente ligado ao ato do conhecimento. Tirar proveito do que se vê, compreendendo-o verdadeiramente, é que vai dar sentido, real, ao

conhecimento efetivado. Para se aprender se faz necessário à observação, à atenção ao que está sendo exposto, apresentado, e, para que a lição seja assimilada, introjetada com coerência, ela necessita fazer sentido real no seu cotidiano. Ao fazer a leitura das informações, seja ela formal ou informal, o sujeito procura interagir com os conhecimentos anteriormente adquiridos para dar sentido ao que está exposto. Segundo nos diz Ausubel (2000), para que a aprendizagem seja significativa ela necessita acontecer dentro de alguns critérios, dentre eles: a disposição para a aprendizagem; o material precisa relacionar-se, intencionalmente, com a aprendizagem a ser realizada, “passível de compreensão” e algum conhecimento prévio, “idéias âncoras”, que possa ser relacionado ao conteúdo apresentado.

Professores e educadores têm estado conscientes da importância da perspectiva do tempo comum dos aspectos fundamentais do desenvolvimento. “Ampliar a visão do estudante” tem sido considerado como um dos propósitos principais da educação.

Para Piaget:

A aprendizagem não é um processo durante o qual o sujeito limita-se a receber ou a reagir automaticamente ao que é recebido, mas uma construção complexa na qual o que é recebido do objeto e o que é contribuição do sujeito estão indissoluvelmente ligados (PIAGET, 1959 b, p.187).

O desenvolvimento intelectual consiste numa série de mudanças nas estruturas cognitivas, que se diferenciam, sucedendo-se umas às outras, no sentido de um progresso qualitativo, que, em linhas gerais liberta a criança do egocentrismo, leva-a a procurar a objetividade, e permite-lhe mobilizar cada vez mais sua atividade mental, por um acúmulo quantitativo de conhecimentos e pela qualidade das experiências cognitivas, não se nega que um aumento na idade é acompanhado pela acumulação de conteúdos cognitivos – de “conhecimentos” – mas não é esse o fator pelo qual se identifica o desenvolvimento.

A aprendizagem deve partir da experiência se quiser alcançar o sentido. Para isso, o conhecimento deve ser uma experiência de descoberta, em vez de meramente uma transmissão de conhecimentos acumulados (DEWEY).

Hoje em dia, o que se tem mais falado em termos de educação é a preocupação com o desenvolvimento de “competências e habilidades”. Na busca de uma mudança do quadro apresentado no setor educacional, muitos são os problemas e grande é o número de culpados que são apontados, porém, o fato é que a quantidade de pessoas preocupadas em encontrar soluções e adquirir novas habilidades e competências para lidar com as “situações problemas” também está crescendo.

Uma nova linguagem pedagógica necessita de um profissional que se preocupe com o aluno como um todo, que busque identificar quais as suas dificuldades na aprendizagem, que esteja interessado em ir mais além do espaço escolar, visualizando o educando como um ser integral e inacabado.

3.2 FORMANDO O EDUCADOR

Não se pode deixar de levar em conta a formação do professor, a necessidade da continuidade dos estudos e como essa formação adequada vai influenciar no seu campo de trabalho, porém que tipo de formação está sendo posto em prática, quais os métodos e quais as teorias que estão fazendo a diferença no final dos cursos de formação, ou ainda, se realmente estão fazendo essa diferença não passando a ser apenas mais uma maneira de se conseguir apenas um diploma seja ele superior ou não. Essas formações estão trazendo mudanças nos quadros profissionais, muitos são os questionamentos para o que já se vem observando dentro do quadro de professores, dentro de resultados de pesquisas realizadas sob essas formações e/ou capacitações proporcionadas aligeiramente.

Promover o pensar, uma formação para sensibilizar o professor a rever sua prática, ser reflexivo, discorrer criticamente, passando a entender e a realmente elaborar suas atividades são essenciais para as situações apresentadas no seu dia-a-dia, buscando soluções coerentes dentro de uma perspectiva que venha a ajudar o seu alunado nas dificuldades apresentadas e não apenas se torne marionetes cumpridores de tarefas escolares para o final do bimestre.

Discutir sobre essa formação é levantar questões há muito elencadas, como valorização profissional, remuneração, formação continuada, conhecimento teórico, relacionamento interpessoal, relação teoria-prática, etc.; é vir percorrendo caminhos já traçados, já pensados, universos muitos, desejos e receios, vontades e entraves, seres pensantes dentro de um mesmo espaço de formação com mundos variados a muito introjetados pelas formações do cotidiano seja na família, seja na comunidade, seja na escola, desde infantes, membros pensantes do mundo que os cerca. Levar questões que, há muito, vêm sendo colocadas nas redes de discussões, encontros educacionais, congressos, mesas redondas, etc.

Como pensar criticamente? Aprende-se, na maioria das vezes, a não pensar, não questionar, não perguntar. Como refletir se, muitas vezes, desde a mais tenra idade é se

moldado a não pensar, não questionar, a seguir os caminhos já traçados? Quantos são os verdadeiros educadores lembrados que fizeram diferença em seu percurso educacional?

As políticas públicas não conseguem, efetivamente, suprir, ou ainda, sequer, minimizar as necessidades sociais apresentadas. Mudam-se as nomenclaturas, surgem novas, e, ainda, moldados por preceitos capitalistas que persistem em reinar nos caminhos traçados de políticas ditas atuais. Reestruturam-se as passagens para alcançar os objetivos a muito elencados na busca do êxito das estratégias neoliberais. Cada vez mais tem-se presente no dia-a-dia, incentivos visando a normatização dos feitos postulados pelos mesmos. Torna-se até comum a sociedade assumir o papel que deveria ser público. Muitas instituições privadas, ONG's, cooperativas, realizam empreitadas por espaços que o setor público não consegue alcançar, ou não interessa alcançar?!

Cada vez mais, assistimos ao incentivo pela busca individualizada da melhoria das condições profissionais/educacionais, para se ter o mínimo de acesso a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, porém que tipo de formação? A que preço? Com que objetivos? Formando que tipo de profissional? Instituições, centros de crescimento cultural dentro da tríade ensino, pesquisa e extensão, embasando os estudos e as relações sociais, lugar de poucos privilegiados na busca pela formação humana e profissional. Mercado este muitas vezes voltado ao ensino aligeirado, valorização do privado em detrimento do público, mercantilizando o público.

O currículo, como espaço de formação do professor, é preciso que em sua elaboração, pondere-se sobre as perspectivas, expectativas, saberes já enraizados. Um aluno, ao entrar num curso superior, leva consigo seus medos, seus dilemas. Precisa, então, ter-se presente no cotidiano educacional o próprio desejo pela profissão docente, pela formação mais ampla do ser humano, pela construção daquele que vai formar todos os quadros profissionalizantes do futuro.

A formação do professor vai ajudar a indicar qual o caminho que pode ser utilizado e de que maneira se dará essa utilização, sendo essencial que o professor esteja capacitado para desenvolver um trabalho coerente, e que, também, esteja sempre aberto a novos conhecimentos, num constante aprendizado. A formação profissional não pode perder de vista uma perspectiva diferenciada que atenda à diversidade cultural dos alunos e das escolas onde esses profissionais atuarão.

Para estudar a formação do professor, sua metodologia e sua prática, é fundamental verificar se este profissional está formado e considerado apto a ocupar um lugar no campo de trabalho já tão debilitado e, se a instituição formadora está sendo coerente com os princípios

teóricos metodológicos utilizados, e, ainda, analisar que tipo de formação pode levar o professor a ser mais ativo e menos dependente na sala de aula (PAIVA, 1984). Os cursos de formação precisam manter uma avaliação periódica bem como diz Werthein (1985, p. 34):

Não só se carece de apreciações fundadas acerca do impacto social global das ações que são promovidas, mas, também, de exames rigorosos de seus objetivos, processos, metodologias, técnicas, formas de organização e administração, e custos.

Observando ainda os ensinamentos de Werthein (1985), a inexistência de permanente e efetiva avaliação do desenvolvimento das atividades do projeto pedagógico dos cursos, seus objetivos e seus resultados, estaremos incorrendo no equívoco da satisfação, acreditando alcançado o “grau máximo de perfeição” e que nada precisa ser revisto e reavaliado, que não se faz necessário mantermos a permanente “reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 42).

Sentir-se em estado de completude acarreta posicionamentos que levarão a posturas arcaicas e sedimentadas pelo tempo, em que o educador e o educando perpassam por caminhos sem conseguir notar a magnitude do ato educativo, fadado a dispor-se erroneamente diante do movimento maior de construção participativa como um ser ativo da, e na história em que transita. Apresentar-se como passivo diante de tal ato, por vezes, está diretamente ligado ao fato de não se sentir parte desta formação. Encontrando-se distante a ligação entre o que se aprende e o que se vê na prática, esta não surtirá o efeito esperado para a educação e, apenas, posicionar-se-á como o depositário de informações incoerentes e distantes da sua realidade diária.

Segundo Leon (1977), o educando muitas vezes prefere acumular os conhecimentos a adquiri-lo através da pesquisa, e isso, é uma conseqüência de formação escolares anteriores, que não costumam ligar a teoria à prática.

Consideram-se, na ótica da formação os conhecimentos pedagógicos trazidos pelo professor com um saber pedagógico, daí é necessário adotar um método pedagógico adequado que contemple aptidões já desenvolvidas, que os alunos tenham acesso a situações que fazem parte do seu cotidiano, e tudo deve fazer sentido nas suas vidas, adquirindo criticidade e capacidade de seguir sozinho.

Paulo Freire (1996) ao apresentar uma educação como processo capaz de “criar”, “transformar”, “lapidar”, cidadãos, afirma que tais cidadãos devem ter uma visão crítica e consciente de si mesmo e do mundo que lhes rodeia, tornando-se cada vez mais aptos a

unirem-se a novos conhecimentos, numa soma na qual os seus conhecimentos deverão ser multiplicados em outros.

Dependendo de como foi a formação inicial é que o professor demonstra sua prática. Faz-se evidente a necessidade de confiar na construção de um trabalho pedagógico de um professor politicamente comprometido, que desenvolve sua ação docente com saberes e competência, pois ele precisa ser capaz de pensar a escola como um espaço onde possa,

[...] deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (...), e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal (LIBÂNEO, 2002, p.26).

A compreensão de que, inteiramente, coligada está a formação do educador, sua postura e prática, ao desempenho do alunado dentro e fora do espaço escolar, implica devida atenção ao exercício de posturas que favoreçam situações de interação, contribuindo para a desenvoltura de “*habilidades cognitivas e operativas*”, pois está perpassa também pelo fracasso escolar visto como resultado de posturas e caracteres diários, que vão levando a situações onde se constata as dificuldades de aprendizagem, encontrando-se uma atrelada à outra. As dificuldades de aprendizagem provocam o fracasso da escola e vice-versa, apresentando várias causas e não acontecendo por acaso. Muitos professores e coordenadores de escolas atrelam as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o fracasso escolar a questões psicológicas, sociais, médicas, culturais, na busca de desvincular o fracasso à proposta pedagógica realizada de maneira equivocada, e/ou uma formação mal realizada.

Algumas vezes, as crianças, apontadas como deficientes na aprendizagem, não passam de crianças com rótulos e conceitos pré-estabelecidos pelo corpo técnico da escola, criando estereótipos de “maus” e “bons” alunos. Os discursos não condizem com a prática que passam a favorecer e dar preferência aos alunos “bonzinhos” e obedientes, discursos estes, muitas vezes, realizados em cima das condições de vida do aluno, isto é, sua situação econômica e social determina em que categoria irá ser encaixado. O fracasso ou o sucesso da aprendizagem vai depender muito das condições de desenvolvimento em que a criança estará quando entrar na escola, do que a escola oferece como parte de motivação, interesse e prazer, do trabalho docente na sala de aula, do compromisso do educador, do tipo de formação ao qual foi submetido, etc. Formação esta que deve levá-lo a rever, repensar a sua prática, refletindo sob e sobre ela para começar a entender os porquês das suas ações. Trabalhando com a ação-

reflexão-ação, o educador poderá ter mais coerência, analisando suas dificuldades, buscando ultrapassar com segurança os percalços do caminho e desempenhando com mais segurança o seu trabalho dentro e fora da sala de aula.

Todavia, até que ponto a participação nos programas estão fazendo a diferença na prática da sala de aula para esses educadores que, na grande maioria das vezes, tem jornada dupla, até tripla, para poder dar conta das necessidades de complemento da sua renda mensal, não têm tempo para se aprofundar nos estudos e terminam levando o curso de formação como podem, como bem apresenta:

Algumas análises desenvolvidas a partir dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostram que as diferenças no rendimento dos alunos não são significativas, quando se considera a participação dos professores em projetos de formação continuada (ARAÚJO; LUZIO *apud* BOLETIM INFORMATIVO DA MISSÃO CRIANÇA, 2006, p. 13).

Vislumram-se, assim, a urgência de pesquisas, análises e monitoramentos dos programas já existentes para formação de professores, buscando o real diferencial desses na vida de quem vem fazendo parte dos construtores do social, formadores de opinião, divisando estratégias coerentes com as reais necessidades para uma formação mais completa e representativa, não correndo o risco de cair na mesmice dos já tão deslumbrados planos de formação.

3.3 FORMAÇÃO INICIAL

Falar em formação inicial é pensar em primeiro contato, estréia de alguma atividade, projeta-se, muitas vez, uma formação de um leigo; início, começo de tudo.

É incontestável o quadro que vem se desdobrando em relação à precariedade da formação inicial dos professores no país, principalmente, se vislumbrada for uma questão bem mais séria que é a situação em que se encontra a educação nos centros distantes das capitais no Brasil. Continuamente, discute-se a necessidade de estratégias políticas que supram o estado de penúria que se tem nas regiões mais carentes, pois quase que se forma um processo natural de exclusão, que, por vezes, os alunos que terminam o colegial são convidados para dar aula nas séries iniciais por falta de professores para ocupar tais posições.

Formação inicial encontra-se vinculada a um processo maior de vida no sentido educacional e formativo que desde a mais tenra idade faz parte do nosso ser. Existe uma ação de conflito entre o formar inicial e a sua continuidade, como diz Salles (2006 *apud* Revista iberoamericana de educacion *on line*), “[...] entre os referidos processos existe o mesmo tipo de tensão que encontramos entre o crescimento e a procriação do ser vivo, ou seja, o indivíduo só pode procriar depois que seu organismo está formado” (p.2).

Para ele é durante a formação inicial que se dá o processo de construção dos saberes necessários para a sua capacitação profissional e assim o educador recebe “[...] um certificado de habilitação para o exercício da profissão docente.” Fase que será fornecido “[...] habilidades, mínimas e indispensáveis [...]” a sua inserção no mercado de trabalho. Assim, tem-se o início grande problemática que é a desvinculação da prática com a teoria, pois,

[...] o primeiro problema complexo da formação dos professores diz respeito ao caráter lógico-dissociativo entre o ambiente escolar onde o aluno se habilita para a profissão e a escola em que ele trabalha como professor, onde ele efetivamente realiza o seu desenvolvimento profissional (SALLES, 2006 *apud* Revista iberoamericana de educacion *on line*, p.3).

Contudo, como pensar todo um processo de formação isolado de todos os outros fazeres educacionais? Como se faz educação em partes separadas também do todo social? Pensar educação é pensar o todo. Educação é e faz parte de um universo maior que engloba desde o núcleo familiar, religioso, cultural, comunitário, ao escolar desenvolvido dentro dos espaços determinados para os bancos acadêmicos, porém, para que se possa delimitar o campo de visão a ser estudado se faz necessário esse afunilamento.

Falar em educação é falar no desenvolvimento da vida, nascer, crescer e morrer, pois como já nos diria Rousseau (1999) aprendemos a cada momento, desde o nascimento estamos aptos a absorver o que a sociedade tem a nos oferecer, seja de positivo ou negativo, **“Começamos a nos instruir quando começamos a viver; [...]”** (ROUSSEAU, 1999, p. 14) e é por isso que devemos ter um cuidado primordial no tocante ao educar.

Rousseau (1999) em uma das suas obras mais conhecidas: O Emílio, um tratado de educação escrito em 1762, já trazia orientações para uma instrução mais completa do ser homem. Definia os preceitos que se devem seguir enquanto educadores, preceptores, para se chegar a uma educação completa e uma formação capaz de estimular o desenvolvimento do homem do futuro. Um aluno imaginário, experimento do ideário rousseauiano de educação e a

busca pela situação, eminentemente, favorável para se desenvolver o ser humano dentro do espaço da sociedade apresentada então.

Preconizava uma “educação natural” e o afastamento da sociedade como um dos fatores primordiais para sua efetivação, um afastamento do que ele trazia como convenções sociais para poder ser educado, e só então, passar a freqüentar a aristocracia local. Esta educação deveria mostrar ao homem caminhos, apresentados de forma natural, a se seguir, isto é, a própria natureza apresenta situações que devem ser aproveitadas para se educar uma criança, não se faz necessária a imposição de regras.

Para Rousseau (1999), um educador, preceptor, deveria trabalhar inicialmente com o sentimento, com as emoções que exalam dos momentos de vida de uma criança, tem em suas mãos oportunidades que deve usar, criando situações apropriadas até, para formar esse ser que vem sendo submetido aos hábitos forjados pela sociedade a qual faz parte.

Rousseau (1999) dizia também que a educação vem de dentro da criança e que o preceptor deve estar atento para o momento adequado de ensinar o que a criança lhe solicita. Seria através de atividades variadas que as crianças estariam aprendendo. Quando uma criança observa a natureza, faz perguntas, questiona, tem curiosidades sobre ela, está desenvolvendo o seu saber e aprendendo com o concreto. Para Rousseau (1999) o educador, preceptor deve ensinar tendo como desejo que: “Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando sair das minhas mãos, ele não será magistrado, soldado ou sacerdote, ele será, antes de tudo, um homem”.

Já há muito mostrava-nos que as mudanças acontecem tanto no homem como na sociedade a qual pertence e cada fase da vida tem sua importância e seu aprendizado. Apresenta a educação com um papel fundamental e primordial nessas mudanças e ainda coloca a ciência e a arte como facilitadoras do progresso da corrupção social.

Ao pensar educação, fala-se e pratica-se ação, portanto levando em consideração os princípios rousseauianos, que se trabalhe a educação sem dissociar a reflexão da ação, dando significado à prática e agindo com coerência, princípio do movimento dialético necessário para o fazer educacional.

Rousseau (1999) apresenta um ser imaginário e levanta a questão da bondade interior natural, a sociedade é que o corrompe, a educação mal realizada é que vai favorecer o espaço para esse estado de corrupção. Ele vem observar o homem em seu “estado de natureza”, um aluno que ainda não estivesse sob a influência do social. Quando fala em “estado de natureza”, não se quer apresentar um homem primitivo, rude, e sim, a essência do ser humano, o que ele tem de mais puro e verdadeiro sem ter sido envolto com os preceitos e

preconceitos da sociedade que o rodeia. Para Rousseau (1999), a criança só deve conviver em sociedade o mais tarde possível, apenas no momento de adulto, quando estiver já devidamente preparado para enfrentar as arapucas constituídas pela sociedade.

A leitura sugerida por ele é Robinson Crusoé, pois, segundo ele, os livros apresentados em momentos indevidos, ao invés de ajudar podem ser ruins. Aprende-se matemática, aritmética, geografia, ciências, etc., com a natureza, não necessariamente com os livros, pois o que é da prática pode ser melhor observado, absorvido e entendido de verdade, e não apenas decorado. Se possível, fazer com que a própria criança, o próprio aluno desperte para o que está aprendendo e consiga encontrar a solução por si mesmo. O educador, preceptor, deve ser um facilitador das situações, provocador do aprendizado, ter habilidade suficiente para manejar a situação para o caminho do aprendizado desejado.

Trabalhando corretamente na infância, na adolescência se fará necessário por vontade do seu aluno. Na infância por determinação, na adolescência por coração. O próprio aluno sentirá a presença do preceptor como necessária, servirá mais como um aporte, um amigo, pois agora já terá assimilado o que é certo e o que é errado. Eduque a criança, esteja sempre ao lado dela, apodere-se dos momentos oferecidos pela natureza e terá um adolescente solícito de sua presença sem que seja necessário a imposição.

Acredita-se que uma das principais falhas da educação brasileira está no fato de que se baseia em currículos e formação de professores fora da realidade dos seus alunos. Trabalhar com crianças e/ou adultos não é fácil, requer uma atenção maior para o que, como, e de que maneira se vai apresentar um assunto a ser estudado.

A qualidade e característica do processo ensino-aprendizagem, mais do que seu conteúdo, são fatores determinantes do desenvolvimento de aprendizagem do domínio afetivo. Segundo Souza Campos, na vida humana, a aprendizagem se inicia com zero (0) meses, ou até antes do nascimento e se prolonga até a morte. Experiências várias têm demonstrado que é possível obter reações condicionadas em fetos.

Porém, não se deve delegar à afetividade, a tarefa de únicos responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem humana, pois, assim corre-se o risco de cair-se no erro de não está levando em conta o homem como um todo onde cada estrutura psíquica, neurológica, seja física ou espiritual, tem o seu espaço adequado bem como se vê em Barreto *et al.*, (2001): “[...] o homem é um ser uno e que seus comportamentos conscientes traduzem os três aspectos: cognição, afetividade e psicomotricidade [...]” (p.70).

E ainda, reforçando a necessidade de equilíbrio em todos os momentos da vida e da ligação e o que existe entre os aspectos da formação humana que irão influenciar no

comportamento, deve-se lembrar mais uma vez Barreto *et al.*, (2001, p. 70) quando dizem: “[...] os aspectos cognitivos e psicomotores [...] funcionam interligados na determinação do comportamento humano [...]”.

A formação inicial entra como um dos componentes para a implementação do trabalho do educador, não se basta em si mesma, é preciso que o professor-aluno adquira conhecimento necessário à boa desenvoltura do trabalho que irá exercer ao concluir seu curso superior, que ele tenha condição de implantar mudanças no quadro educacional, favorecendo um ambiente de crescente saber pedagógico, onde os seus futuros alunos possam beber na fonte do saber e assim suprir suas necessidades para o seu futuro profissional capacitados para atuar dentro da sociedade como cidadãos coerentes na busca do bem comum.

Busca-se, assim, compreende-la, hoje, a luz do seu passado dentro de uma perspectiva de futuro, sem perder a trama das relações dentro dos fatores que estão presentes no sistema educacional, social, cultural, político e econômico, trazendo a análise dos mesmos sob a óptica da sua interpretação, enquanto processo educativo.

Para se ter um bom andamento dos projetos de educação visando à real ampliação do ser indivíduo, é necessário ir procurando perpassar dos objetivos, integrando-se, levando a resposta às reais necessidades do contexto, procurando substituir os modelos importados, adaptando-os à realidade local. Só terá sentido adotar alguma iniciativa pedagógica se a mesma fizer parte da realidade concreta, caso contrário, correrá o risco de estar descontextualizada, descaracterizando todo o processo pedagógico.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA

É clara a situação de emergência em relação ao quadro de professores no país, muitas vezes leigos, muitas vezes apenas com o magistério, ou ainda, apenas com a boa vontade, “vocação”, porém muitos também são os educadores que concluem o curso profissionalizante e acham que já estão preparados para exercer qualquer desafio em sala de aula. Não se deve esquecer que cada vez mais se percebe a necessidade de se dar seguimento a formação, seja um educador, um técnico, mestre ou doutor, dar continuidade ao processo formativo é essencial, porém, “[...] Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 22).

Contudo o que vem acontecendo é uma questão de generalização em relação à continuidade do processo educativo. Toda capacitação, todo curso de reciclagem, todo treinamento vem sendo vinculado à formação continuada como se pudesse existir uma quebra de ações, agora é capacitação inicial, agora é capacitação continuada. A ação de continuidade da formação não pode estar vinculada a uma quebra, muito pelo contrário, ela se dá em todo o processo formativo, em todo o momento de construção da formação profissional, a todo tempo em que estiver vivenciando o aprendizado. Poder-se-á dizer que seria então apenas “diferenças conceituais” de “momentos formativos” que se interligam?

Muitas pesquisas, muitos levantamentos são elaborados e se apontam para unanimidade em relação ao duvidoso processo formativo oferecido em instituições educacionais em nível superior, como consequência, apreciam-se políticas de formação buscando a superação através de estratégias.

Pensar na prática não pode apenas vinculá-la ao único e fundamental ato educativo, mentor de toda a obra educacional, salvador da pátria para todos os que querem agir enquanto verdadeiros educadores, critério de verdade mais profunda para a atuação dentro e fora do espaço escolar, pois se faz necessário segundo Salles (2006 *apud* Revista iberoamericana de educacion *on line*) que,

[...] a prática se mantenha apenas como critério e não se confunda com a própria verdade. Senão, ao privilegiarmos a prática docente como o locus preferencial de formação da identidade profissional do professor, não venhamos excluir ou reduzir indevidamente o espaço de outras instâncias da formação dos professores. É necessário compreendermos o caráter complementar de cada momento do processo de formação dos professores para que o campo da prática não acabe se tornando o único domínio da formação dos professores. Em outras palavras, é como se fosse possível substituímos simplesmente uma forma de racionalidade por outra; a racionalidade técnica pela racionalidade prática (p.4).

É importante que não se esqueça de um pensar vinculado, “ação-reflexão-ação”, dentro de procedimentos que encaminhem o adequado apoio as políticas de formação de professores.

3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Duas podem ser as formas de dar complemento à formação; a formação continuada e em serviço. Ambas, muitas vezes encaradas como uma “*extensão e complementação*”, porém

com uma diferença essencial. Na primeira situação, o educador tem a oportunidade de se dedicar apenas a sua formação, pois terá seu tempo disponibilizado para o aprofundamento dos seus estudos, pesquisas, estudos de grupo, etc. Na segunda, em serviço, fica tudo mais difícil, pois o educador (a) terá que dividir o seu tempo de estudo acadêmico com a sua vida prática de sala de aula, tornando mais escasso o seu tempo de dedicação, tanto teórico, quanto prático, mas se deve ter cuidado, pois,

[...] apesar dessas formas serem congruentes e complementares quanto ao objetivo de formação continuada dos professores, são inegáveis as diferenças existentes entre elas, que vão desde a maneira de conceber as relações sujeito-objeto, a concepção do processo de ensinar e aprender, no papel social da profissão docente até as políticas que embasam as reformas educacionais (SALLES, 2006 *apud* Revista iberoamericana de educacion *on line*, p. 5).

A forma mais freqüente, até então, de complementação da formação é a realizada em cursos oferecidos por secretarias e/ou capacitações desempenhada pela própria escola onde leciona, e essa tem mostrado pouca eficiência na hora de voltar a prática docente. Assim sendo, deixa-se um pouco de lado o saber escolar em si e procura-se vislumbrar a reflexão individual e/ou coletiva pensada dentro e fora do espaço escolar daquele educador que está se formando e em serviço. Esse processo vem, de certa forma, opor-se ao tradicional método de formação continuada que traz conceitos de fora para dentro da escola, apesar de ainda estar, também, em processo de construção, pois se encontra ainda em “estágio de discussão”.

Cada etapa tem a sua importância e o seu desenvolvimento próprio. Cabe ao educador saber sornear das etapas vividas o que de melhor tem a lhe oferecer e lutar para que lhe seja oferecido cada vez mais pressupostos teóricos dando base a sua atuação em sala de aula ou fora dela:

Cada uma delas cumpre o seu papel específico, assistindo ao docente em situações diferentes e em fases distintas de sua trajetória profissional. Podemos reafirmar, portanto, que educação inicial, educação continuada e a educação continuada em serviço, são todas partes indivisíveis e insubstituíveis de uma mesma coisa: a formação do professor (SALLES, 2006, *apud* Revista iberoamericana de educacion *on line*, p.6).

Refletir sobre a ação de trazer dos docentes as idéias das suas próprias práticas para que sejam contrapostas às teorias adequadas a sua implantação dentro da sua prática na sala de aula dando a devida base ao seu saber docente fazendo com que exista assim uma dialogicidade e, conseqüentemente, uma reflexão da ação na ação, isto é, refletir sobre sua própria prática na prática, abrindo o canal do saber com base a dar possibilidades reais de

atuação e assim não apenas reproduzir teorias e modelos baseados em paradigmas estigmatizados, e sim, pensados e repensados em cima da sua prática do dia-a-dia (SALLES, 2006).

Como poderá esse educador que muitas vezes abdica dos seus afazeres domésticos, convivência familiar, dos seus horários de “folga” para colocar um plano em dia, um diário de classe em ordem, uma agenda, ou várias, a contento. Uma formação árdua de se completar desempenha um ofício que exige dele muitas vezes mais do que dá, de ininterruptos sacrifícios, frustrações, alegrias e sonhos, numa mistura de sentimentos e emoções. Tem diante de si alunos ávidos pelo conhecer, ler, ter, ser, e/ou, desinteressados e inquietos. Como lidar com situações tão variadas sem um mínimo de base estrutural para tanto? Estrutura essa, inteiramente ligada ao seu conhecer, aprender, viver, a sua formação.

Atropelado por horários e exigências curriculares que não vislumbram o tempo da espera, e sim de resultados, e esse, só terá aplausos se bem aplicado e bem sucedido. Dia e noite a tentar suprir as necessidades apresentadas no seu desempenhar, constantes renúncias e árduos esforços para galgar patamares de glória.

Trabalhar com o educador que se encontra aberto a dar continuidade a sua formação e, ao mesmo tempo, encontra-se em serviço, quase que duplica a responsabilidade no sentido de animá-los, incentivá-los para tanto. Cansaço, discriminação, apatia, falta de conexão com sua prática estão entre os pontos citados como problemáticos. A formação precisa estar em constante vínculo com as necessidades dos mesmos. Aprender a ouvi-los é essencial para dar sentido às suas perspectivas e inquietações. Sujeitos do processo devem estar dentro do espaço mentor das ações, pensar e buscar juntos as propostas de intervenção fazem com que se construa um sentido real para a ação aplicada no seu dia-a-dia. Agir com uma visão de “ação-reflexão-ação” dá uma base sólida e significativa, pois enquanto sujeitos reflexivos buscam melhorar o processo de execução das suas práticas.

A troca de experiências, as relações iguais entre seus pares, o diálogo, as reflexões conjuntas vão dando corpo a um sistema maior de educação no qual o docente não vem agir com “achismos”, e sim embasado em estudos, pesquisas e discussões das suas vivências diárias.

Fazer essa ponte, articular, dar sentido, criar uma teia entre a teoria e a prática, faz com que a aplicabilidade metodológica esteja atrelada aos objetivos traçados para que sejam alcançados com destreza, favorecendo um novo olhar e possibilitando a abertura de novos caminhos na busca de ações concretas e coerentes com as necessidades educacionais.

Estar aberto ao novo, como bem diz Freire, possibilita um olhar mais claro para as carências dos seus alunos, e, assim, mais fácil será se permitir mudanças, compreender que esse professor que pensar ser um “Deus”, senhor de todos os saberes não se faz mais atrativo para um espaço que vem se constituindo dinâmico e que busca a autenticidade, transparência e participação grupal, trazendo suas “contradições e desafios”, dando dialogicidade ao processo.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1996, p. 17).

Por conseguinte, Salles (2006) destaca quatro pontos que considera importante para a reflexão sobre formação continuada e/ou em serviço:

- A primeira é a de que a educação continuada em serviço constitui uma atividade fundamental da formação do professor; mas não constitui a única e nem, necessariamente, a mais estratégica;
- A segunda é a de que é falsa a oposição que muitos estabelecem entre os modelos de formação continuada, baseadas na racionalidade técnica ou nos saberes disciplinares e os que propõem desenvolvê-la em serviço, baseados na racionalidade prática ou no cotidiano da prática docente na escola;
- A terceira, é a de que a formação continuada em serviço se constitui em um momento insubstituível da formação dos professores,
- A quarta é a de que nenhuma formação continuada em serviço pode ser proposta desvinculada de uma forma mais geral de se conceber a prática educativa.

E, ainda, traz como justificativa para o desempenho da prática e da formação continuada em serviço:

[...] a prática docente e a formação continuada em serviço só se justificam como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido mais amplo do seu processo de formação profissional (SALLES, 2006, p. 6).

A formação continuada é essencial para o bom andamento do processo educativo. A educação encontra-se tão distante das necessidades dos educandos que desde muito tempo

nota-se na face dos nossos alunos o que já se veicula em música, como bem diz Gabriel Pensador:

Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
 - Ué não te ensinaram?
 - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
 Em vão, pouco interessantes, eu fico [...]

Como se percebe, a mensagem demonstra e imprime caminhos de descaso. Relevantes parecem ser os objetivos finais dos anos de estudo, longe das necessidades daqueles que realmente deveriam ser os sujeitos das ações. Com currículos e educadores desenvolvendo metodologias arcaicas, ou mascaradas de novas ideias mas com uma mesma prática. Ainda se pergunta por quê? e para quê? Estudam-se currículos retrógrados, matérias desarticuladas, como se processa essa formação?

Muitas são as propostas, muitos são os programas de formatação diferenciada, com objetivos equivalentes, porém a que preço, a quantas anda a qualidade da formação desses professores atendidos pelos tantos programas oferecidos pelo governo. Dentre muitos se cita:

UAB — O sistema Universidade Aberta do Brasil é um programa de educação a distância voltado para a graduação e o aperfeiçoamento de professores para a educação básica.

Programa de Consolidação das Licenciaturas - **PRODOCÊNCIA**, criado no ano de 2006 pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, propõe a ampliação da qualidade das ações para a formação de professores, dando prioridade a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das Instituições Federais de Ensino Superior.

Programa de Formação de Professores em Exercício - **PROFORMAÇÃO** é um curso a distância, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização, ou Educação de Jovens e Adultos - EJA, nas redes públicas de ensino do país.

PEC-G- Programa de Estudantes Convênio de Graduação - é uma atividade de cooperação, cujo foco é a formação de recursos humanos, dando possibilidade aos cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém convênios educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no país, em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras participantes.

PROUNI- Programa Universidade para Todos foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação.

PEC-RP- O PEC-RP destina-se ao acesso de professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), que fazem parte de Instituições Públicas de Ensino, para efetivação de Cursos de Graduação, Habilitação Licenciatura, mediante convênios entre a UFPB e as referentes Instituições Públicas de Ensino.

E ainda, conforme texto recente publicado no portal do MEC (2007) na internet, no dizer de Caldas (2007) a Capes/MEC,

[...] assumirá este ano a formação de professores da educação básica, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A nova atribuição será garantida pelo Projeto de Lei n.º 7.569/2007, aprovado na segunda-feira, 12, pela Câmara dos Deputados.

Mais um vez, Caldas (2007) nos fala no texto anteriormente citado, Ronaldo Mota, secretário de Educação a Distância, diz que:

[...], hoje existem cerca de 300 mil professores sem diploma de nível superior nas salas de aula brasileiras. “A UAB, além de promover a formação dessas pessoas, também promoverá a formação continuada de profissionais que já passaram pela graduação [...]”.

Muitos educadores vêm travando uma pugna com a exigência da formação de professores em nível superior. Necessitam completar sua formação, todavia não podem sair de sala de aula; alguns porque não teriam quem os substituíssem, outros porque não têm como fazê-lo sem que sofram uma redução monetária, e isto acarretaria muitos transtornos financeiros para os mesmos, impossibilitando o feito. É através de esforço próprio que o professor vem buscando se aperfeiçoar para a sua capacitação contínua ou, simplesmente, cumprir o que diz a LDB.

De acordo com o art. 87 da LDB: ***É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta***, e ainda, ***§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.***, 1996 foi o ano da publicação, sendo assim, dever-se-ia estar, no mínimo, com um quadro substancial de educadores formados em nível superior já no ano de 2006, apesar

[...] da Lei nº 10.172/2001, que criou o Plano Nacional de Educação - PNE, ficou estabelecido que, até 2011, 70% dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental devem possuir formação específica de nível superior (MELO; LUZ, 2005, p. ____).

Embora alguns teóricos coloquem que uma diferença entre educação continuada e continuada em serviço está em que “Enquanto a primeira parte da ação para a teoria, a segunda, inversamente, parte da teoria para a ação”, não é isto que se percebe em relação a professores e professores que freqüentam os cursos de formação, pois, muitas se queixam de

que não conseguem ver conexão entre teoria e prática, e chegam a até relatar em conversa informal que existem amigas suas que, “[...] apesar de não terem formação superior, dão melhor aula do que as que têm”, contudo, não se pode esquecer de que,

[...] aprende-se com a prática como se aprende com a teoria e da mesma maneira, isto é, se refletindo criticamente sobre a experiência quer seja ela de natureza teórica ou prática. Ninguém aprende com a teoria senão refletindo criticamente sobre ela, assim como ninguém aprende com a prática senão refletindo criticamente sobre ela. (SALLES, 2006, p. 5).

Esta afirmação remete ao pensamento de que diferença, então, estaria fazendo a formação em nível superior para os (a) professores (a) que já estão dentro de sala de aula?

Que se tenha a certeza então, de que não se conclui a formação nos centros acadêmicos, e sim, é fomentada uma luta constante, a cada dia, a cada espaço educacional que se tem ofertado na vida dentro ou fora da sala de aula, indo além da promovida formação acadêmica, pois como bem diz Salles (2006, p. 4):

[...] lembramos que os professores se formam também nas lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e de fruição estética e em tantos outros que, como se pode perceber, excedem a experiência profissional restrita ao ambiente escolar.

Ao ser questionado em entrevista sobre a formação continuada, o professor Nóvoa (2001) mencionou:

Nóvoa - O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

A sociedade tem projetado nos professores missões que, muitas vezes, não são deles, tal como diz Nóvoa (2003):

[...] projeta sobre os professores um excesso de expectativas e missões. Eles são criticados pelas mais diversas (e contraditórias) razões. Mas, ao mesmo tempo, a sociedade exige que resolvam todos os problemas das crianças e dos jovens. Para além do conhecimento e da cultura, espera-se que ajudem a restaurar os valores, a impor aos jovens as regras da vida social, a combater a violência, a evitar as drogas,

a resolver as questões de sexualidade etc. Os professores podem muito. Mas não podem tudo.

Movidos pela instigante percepção de que a Educação Infantil vem analisando e mobilizando um novo olhar, é que nos dispomos a clarificar como vem se desenvolvendo essas vivências engajados na busca pelas adequações propícias na especificidade dos saberes docentes e discentes.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 INFÂNCIA: fazendo-se conhecer

Nos primórdios, a criança era vista como um adulto em miniatura. No século XIII, aparecia em imagens religiosas representando anjos assexuados e, também, nas efígies funerárias. Só no século XVII vem surgir a infância dentro de uma perspectiva de interesse pedagógico, porém, ainda dentro de uma visão de “[...] educação com relação à natureza e à cultura” (CHARLOT, 1983, p.100).

[...] a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura (CHARLOT, 1983, p. 99).

Segundo Silva in Narodowski (1998), ao citar Philippe Aries, o sentido da infância não estava associada ao que exprimimos atualmente, e sim, fez-se através de “[...] uma construção histórica [...]”, pois:

[...] as crianças não eram nem queridas nem odiadas nos termos nos quais esses sentimentos se expressam no presente. Participavam juntamente com os adultos das atividades lúdicas, educacionais e produtivas. E não se diferenciavam dos adultos nem pela roupa que vestiam nem pelos trabalhos que executavam nem pelas coisas que normalmente diziam ou deixavam de dizer (WILSON, 1980; BAQUERO; NARODOWSKI, 1994 In: NARODOWSKI, 1998, p.172).

Dentro do espaço de tempo da transição, passa-se então a ver a criança numa perspectiva do cuidar maternal, de amas de leite, numa visão de proteção e estado de dependência, e posteriormente, com o interesse de “objeto de estudo”. Para Narodowski (1998), “[...] a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia, [...]”.

Muitas foram as críticas, segundo Narodowski (1998), em relação ao pensamento de Aires, dentro do “campo dos historiados da infância” existe um consenso em relação a tal etapa onde:

[...] a infância é um fenômeno histórico e não meramente “natural” e as características da mesma no Ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronímia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção (NARODOWSKI, 1998, p.173).

Durante muito tempo, a criança sofreu as conseqüências de uma imagem adotada para ela em que apenas necessitava de cuidados físicos para o seu adequado crescimento. Foram-lhe atribuídas características próprias dentro de uma perspectiva de natureza imperfeita e dependente, estereótipos marcados pelas posturas inspiradas pelas manifestações dos adultos.

Acredita-se que a criança recebe influências deste adulto que dela cuida, bem como do meio social do qual faz parte e sofre as conseqüências dessa extensão biológica e socialmente. Contudo, desprovida do estado de autonomia, encontra-se à mercê daqueles que determinam o meio social em que vive. Faz-se necessário remeter a idéia de infância ao comportamento do adulto que o cerca e a sociedade que a conduz, numa relação bilateral, de reciprocidade do aprendizado comportamental.

Sabe-se que a criança se posiciona inicialmente na imitação. As contradições vivenciadas por este processo fazem com que as estruturas específicas da infância fiquem, de certa forma, indiferentes ao que é dito e atentas ao que é exposto, praticado, sofre a influência das ações dos adultos e da sociedade que a cerca, e encontra-se impotente quando a resposta dada não condiz com ação realizada. O adulto reage as suas ações como se estivesse em oposição, construindo um estado em que à criança, na maioria das vezes, tem que se abster de compreendê-lo. Quando não apresenta explicações inerentes à ação comportamental dos adultos, dentro de uma oposição à natureza da criança, negligenciando o ato de conduta de construção da confiança e autonomia das mesmas.

As intervenções dos adultos na vida da criança são tão relevantes que, segundo Piletti (1984, p. 218):

Ao nascer, a criança não traz tendências inatas para amar, odiar, sentir raiva e medo, aproximar-se ou afastar-se das pessoas. São as experiências que a criança vai ter com os seres humanos adultos, durante os primeiros anos de vida, que vão determinar, em grande parte, o tipo de relacionamento que ela vai desenvolver em face das outras pessoas (grifo nosso).

Sendo assim, é extremamente importante que essa relação seja provida de manifestações positivas e estímulos adequados para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Pode-se afirmar, então, que, durante os primeiros anos de vida, o adulto que cuida da criança tem um papel não apenas de suprir suas necessidades instintivas, mas sim, proporcionar a multiplicação e diferenciação do comportamento a ser adotado futuramente. A criança é o que

o adulto e a sociedade lhe proporcionaram, elaborou para ela, projetando, na maioria das vezes, as frustrações, anseios e exigências das necessidades deles próprios, refletindo a imagem de si mesmo. As informações transferidas durante a infância são interiorizadas, assimiladas e expostas posteriormente, aceitando e reproduzindo ou revoltando-se e assumindo comportamentos contraditórios. Uma vez que a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem (CHARLOT, 1983, p.109).

O adulto usa da autoridade que lhe é outorgada e formulada pela sociedade para exercer sobre a criança todo o seu poder de comando e domínio, estabelecendo socialmente qual o tipo de relação que será firmado entre ambos. Esta autoridade é exercida, tanto pelos pais, quanto pelos mestres que estão investidos de tal poder, não só pelo fato do cargo que ocupa, mas também, pela posição de adulto socialmente falando.

A criança é submissa aos pais, [...] Dependente de seus mestres que são investidos de um poder importante no domínio que controlam. De forma geral, toda a sociedade adulta se arroga o direito de dar ordens à criança, que encontra sempre no seu caminho um parente, um vizinho [...] A criança é socialmente dependente do adulto, que considera, aliás, a obediência e o respeito como virtudes primeiras da infância. (PILETTI, 1984, p.110).

Se, se investiga dentre os adultos o papel desta autoridade, provavelmente dirão que é fundamental para a “manutenção da ordem”, a boa educação, ou ainda, “um processo natural”, porém, a inferioridade física da criança freqüentemente faz com que ela se submeta a essa autoridade sem se rebelar, sem questionar, tendo que estabelecer critérios próprios de intervenção no mundo adulto através de ações muitas vezes obscuras: mentiras, falsos choros, fugas, acesso de cóleras, etc., para poder, assim, compensar as suas frustrações igualmente impostas pela sociedade dominante, o mundo dos adultos.

A criança é um ser socialmente rejeitado. É totalmente afastada dos circuitos de produção e não é considerada por nossas sociedades senão como consumidora ou como filha de consumidor. [...] é cuidadosamente afastada das reuniões de adultos e, quando, às vezes, é tolerada, não se admite que se intrometa nos negócios da “gente grande” (CHARLOT, 1983, p.111).

Ainda, segundo Charlot (1983), nos séculos XV e XVI, fecharam-se os espaços e colocaram as crianças em “[...] escolas e colégios organizados pelos adultos”, utilizando, posteriormente, argumentos “morais e pedagógicos”:

[...] a psicologia considera a socialização da criança como um desenvolvimento das possibilidades sociais da criança que, no final, permite, enfim, inseri-la na sociedade. A rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela idéia de que a criança não é ainda um ser social no sentido próprio do termo (CHARLOT, 1983, p. 112).

O que pensar sobre a criança hoje quando se quer enquadrá-la em padrões de “bom comportamento”? Como a criança sempre foi vista como um ser em formação, o adulto que a forma, ou deforma, sente-se na obrigação de mostrar-lhe o caminho “certo” a seguir, pois, ele, como ser onipotente, encontra-se apto para adestrar a criatura tida como em estado de inércia do saber, necessitada da alguém que possa socializá-la, termo utilizado, muitas vezes, em creches e pré-escolas. Os adultos consideram as crianças seres estáticos e imutáveis, necessitando sempre da sua ajuda para realizar-se socialmente. Quando a criança não compactua com o padrão de conduta estabelecido, passa a portar rótulos de comportamento, por vezes, incômodos aos ditames da sociedade em que vive, pois, esta, cria padrões de comportamento com objetivos de manutenção do dito equilíbrio de relacionamento entre os seus membros que devem aceitá-los sem questionar.

Segundo Charlot (1983), Platão vê a infância como “um momento no vir-a-ser individual da alma”; para Descartes, na infância ainda não se tem “o inteiro uso de nossa razão” e Aristóteles, a nossa decisão ainda se encontra “sob uma forma imperfeita”. Para os jesuítas, “[...] a criança é um ser fraco, atraído pelo mal. Não é inocente, mas corrompida, pois esta ainda muito próxima do pecado original.” (p.117) e, Bossuet diz que “a infância é a vida de um animal” (p.119). Estas posições que Charlot comenta, assumem certamente, algumas perpetuações encontradas ainda atualmente, em propostas pedagógicas que se distanciam da infância, forçando uma aproximação com o mundo adulto.

Pensando na criança, analisam-se os conteúdos pedagógicos presentes em uma pedagogia mais tradicional, voltada para objetivos que visem amenizar e reintegrá-la ao seio social, uma reinserção pensada e programada através de currículos, normas e regras existentes nas instituições de ensino, dentro de um discurso do processo de construção do cidadão do futuro da nação. Para a “[...] pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar essa **selvageria natural** que caracteriza a infância” (CHARLOT, 1983, p. 116) (grifo nosso).

E, ainda, destaca-se que, segundo Charlot (1983, p. 117), “[...] não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em fila e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais.” Apesar de se estar trazendo em destaque um texto que foi elaborado em 1983, pode-se

constatar, infelizmente, a atualidade dos fatos ainda hoje, com escolas pensadas para uma educação que visem à autonomia e à criticidade, utilizando-se de preceitos tão arcaicos para a sua implantação, lamentavelmente, envoltos em uma roupagem renovada, com “ares” que escamoteiam propostas pedagógicas equivocadas.

Dentro de uma visão mais nova existem os teóricos que buscam uma pedagogia em que a natureza da criança é respeitada, onde ela é vista como um ser em formação, inocente e justo. Não que ela não esteja sujeita a processos de corrupção, contudo, esta vem da sociedade que a cerca, é praticada e afluída pela mesma na imposição de normas. Esta visão pedagógica tenta levar em conta a espontaneidade da criança e visa reconhecer os valores e interesses essenciais para que não se sufoque o despertar criativo de cada um e cada uma. Dando uma roupagem positiva à “falta de acabamento da criança”, procura encontrar os meios mais adequados para o seu desenvolvimento.

A infância é humanidade e simboliza o que há de melhor na natureza humana: inocência, confiança, liberdade, criatividade, perfectibilidade. [...] Quanto mais se afasta da infância, mais o indivíduo perde essa plasticidade que dá o valor do ser humano. [...] Educar a criança é salvar nela a infância; [...]. (CHARLOT, 1983, p. 121).

Existem, a partir das ações pedagógicas, espaços educativos com outros procedimentos, capazes de interpretações e concepções positivas onde a criança é capaz de construir o seu próprio caminho, num processo de maturação individual, com fases de organizações próprias. Buscando as idéias de Rousseau (1999), que para ele a criança:

[...] não é ainda um homem; por isso é uma presa bem indicada para o mal. Mas a natureza humana já se anuncia na criança; por isso ela dispõe de meios particularmente eficazes para fazer o mal. O animal é simplesmente ignorante e selvagem, pois não possui nem razão nem senso moral. A criança é, ao mesmo tempo, mais e menos que o animal: já goza da razão e do senso moral, [...] Suficientemente homem para utilizar sua razão e sua consciência, não o é o bastante para dela fazer uso com conhecimento.

Seguindo o que nos diz Rousseau (1999), este é o momento oportuno para encaminhá-la adequadamente, visando a sua construção enquanto ser participante e autônomo. Cada fase, cada etapa da vida do homem tem um espaço apropriado para o seu aperfeiçoamento humano, e este deve estar atento, juntamente com aqueles que seguirão construindo e aperfeiçoando o seu aprendizado.

Com esta nova percepção, deve-se trabalhar uma pedagogia centrada nas necessidades e no desenvolvimento infantil, levando em conta a espontaneidade e a criatividade humana,

criando uma mobilização dentro do espaço educacional, rejeitando a desvalorização das manifestações infantis. Uma pedagogia que busca exprimir a natureza do desenvolvimento pelo qual passa a infância, dentro de um crescimento biológico específico como mola mestra para alcançar a sua própria maturação.

A infância não é espera passiva da idade adulta, mas construção da idade adulta pelo jogo e pela imitação (Claparede), ou pela absorção do meio (Maria Montessori). A infância não é mais uma etapa infelizmente inevitável, mas um período necessário e que produz resultados felizes. Não é mais um tempo infelizmente demasiado longo, que é preciso tentar encurtar, mas um tempo demasiado curto, que seria necessário poder alongar para prolongar a criatividade humana (CHARLOT, 1983, p.127).

O espaço hoje ocupado pela criança não é mais tão passivo assim. Apesar de muitas ainda se encontrarem à mercê de uma educação voltada para a submissão, atualmente o acesso a uma “realidade virtual” vai muito além do imaginário da infância de outrora. Internet, TV a cabo, videogames, etc. proporcionam uma infundada reserva de informações, criando uma nova geração moral, ética e funcional. A criança pela multiplicidade de estímulos aprende várias linguagens em diferentes espaços sociais.

Entretanto, muito além destes filhos do “poder”, encontram-se muitas crianças de rua que, desprovidas desta autonomia sócio-cultural, vivem ainda à espera de políticas que as coloquem nos bancos escolares em vez dos bancos de praças e carros, expostas a situações degradantes e violentas. Não é de hoje que nos encontramos entre “[...] a infância da realidade virtual e a infância da realidade real. Uma infância da realidade virtual “harmoniosa e equilibrada” versus uma infância da realidade real “violenta e marginal” (NARODOWSKI, 1998, p.175).

Trabalhar com uma educação que ainda anda a passos lentos frente a uma dinâmica social movida à internet é quase que legitimar um tempo irreal, tempo que já passou, pois, “A competição entre uma tecnologia da infantilização própria do século XVII versus uma tecnologia de controle do século XXI parece impossível” (NARODOWSKI, 1998, p. 176).

Historicamente, no Brasil, a educação infantil vem sendo associada à função assistencialista dentro do setor social. A educação vem sendo vista como uma forma de submeter os educandos aos princípios idealizados para a instrução. Foi assim com a chegada dos jesuítas na catequização dos índios e até mesmo, posteriormente, na instrução dos “filhos dos colonizadores”. Dentre os princípios da educação jesuítica, esta a “ênfase no valor da disciplina”. Espalhou-se por todo o território da nação através das casas da “Companhia de Jesus” (século XVI e XVII). Essa era a educação básica e os jovens que queriam dar

continuidade aos estudos deveriam seguir para Portugal, pois, segundo Mabel Farias (2005), poucas eram as oportunidades por aqui:

Os estabelecimentos de ensino jesuítico (ensino elementar e médio) foram instalados em diversas regiões do Brasil, como Rio de Janeiro e Pernambuco, com aulas de humanidades e, na Bahia, com a formação de mestres e bacharéis em artes. O ensino superior então oferecido destinava-se exclusivamente ao clero (FARIAS, 2005, p.35).

Desprovidos do status que ocupavam os filhos dos colonizadores, os negros, as mulheres e as camadas mais pobres não recebiam a educação escolar. Os mulatos só no século XVI tiveram acesso à educação e as mulheres, apenas, a formação para o lar. Esta intervenção jesuítica não era bem vista pelos senhores de engenho e, por vezes, nem pela metrópole. Já naquela época, segundo Farias, a educação jesuítica passou a ser considerada “obsoleta e obscurantista”, apesar de já se ter passado “210 anos” sob sua influência toda a colônia, após sua retirada, a pedidos, a educação ficou desestruturada.

Apesar de não fazer parte da educação oficial, a educação para a infância era também vista sob o aspecto de submissão e revelava uma posição moralizadora que apenas através dela se poderia suprir.

A infância é considerada momento ideal do processo de aculturação efetivada por meio da catequese e a família também poderia ser atingida através da criança. [...] era preciso garantir sua pureza, a sua moral, mesmo que para isso ela precisasse ser retirada da família (FARIAS, 2005, p. 37).

Não havia na época uma proposta de educação voltada para as crianças indígenas, filhos de mestiços e órfãos. Das crianças negras era usurpado todos os direitos, logo ao nascer. Não recebia educação, servia de companhia para os “sinhozinhos” que, quando não raro, eram vítimas das “brincadeira pesadas” no trato diário.

Dos pequenos infantes, filhos rejeitados de mães brancas e pobres, deu-se início ao abandono infantil com mais alarde e, conseqüentemente, a assistência pública já no século XVII no Brasil. Em 1726, ainda segundo Farias, fundou-se a “Casa de Expostos” ou simplesmente Roda:

Tratava-se de um lugar onde eram deixadas as crianças não-desejadas. Deve-se a criação da Roda a Romão de Mattos Duarte. A sociedade da época achava que o grande número de mortes de crianças era devido aos nascimentos ilegítimos (frutos da união entre escravos ou entre escravos e senhores) e à falta de educação moral, física, e intelectual das mães (GONÇALVES, 2007).

No decorrer de todo esse movimento histórico, a criança de zero a seis anos não tinha acesso nem a uma educação precária, pois, “não existiam escolas para essa faixa etária e esse assunto sequer era cogitado”. A partir do surgimento de várias doenças e condições precárias de acolhimento nas casas de acolhida das crianças, os poucos recursos, falta de higiene e grande número de atendidos, os “médicos higienistas” deram início a uma campanha para que as mães que estivessem de recém-nascidos, amamentassem e cuidassem dos seus próprios filhos. Deu-se início a formação de um novo processo de constituição familiar e de uma nova visão em relação aos cuidados e proteção daquele ser agora visto como tão “frágil” (FARIAS, 2005).

Aqui, como na Europa, a Educação Infantil era vista sob os mesmos olhos, as crianças não faziam parte da vida familiar, sem idéia de amparo e afeição; aos nove, dez anos, passavam a vestir-se como adultos e a manter comportamento equivalente, era-lhes usurpado o direito de escolha. Os que morriam novos eram considerados “anjos” dignos da entrada no céu, portanto, muitas vezes até era apreciado o acontecido pelos familiares do infante. Muitos morriam por falta de conhecimento e cuidados, consequência do descaso, a cuja etapa de vida era submetida. Os filhos dos colonos, senhores de engenho, recebiam a educação que lhes cabia em casa com um “mestre particular” para sua adequada inserção social.

Aparentemente, as concepções de crianças que existiram “em épocas longínquas” parecem estar encerradas no seu tempo histórico. Entretanto, elas são continuamente revividas e reinventadas não só nas instituições infantis, como também, de fato, nas diversas instancias da sociedade brasileira, que seguem, vendo na criança o “cidadão do futuro” (FARIAS, 2005).

Desde o seu nascimento, o bebê já traz sentidos atuando na captação e elaboração das manifestações vivenciadas ao seu redor. Está-se falando de um período de extremo desenvolvimento biopsicossocial, que irá afetar inúmeros comportamento e reflexos no decorrer da sua vida.

Ao ingressar no espaço educacional, a criança encontra um outro universo, diferente daquele a que estava acostumada até então. Retirada do seu meio social, necessita de que se criem ambientes adequados e seguros, na promoção de serviços que visem estimular os seus aspectos biológicos, físicos, cognitivos e sociais. Assegurar-lhe boa alimentação, espaço seguro, higienizado e atividades pedagógicas adequadas a sua idade.

Pensa-se na infância como período em que se faz necessário um acompanhamento efetivo dentro da perspectiva física, cognitiva e emocional. Toda criança tem direitos que visam ao seu bem estar e ao seu desenvolvimento através da ludicidade das atividades administradas para sua boa estrutura corporal e intelectual, fatores estes fundamentais na sua

socialização, coordenação e equilíbrio, estimulando e ampliando as suas aptidões como um facilitador do processo do estabelecimento dos vínculos sociais e da construção da função que assumira na idade adulta.

No dizer do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) vê-se:

Art. 4º - 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.

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer:

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

E ainda, os objetivos elencados e acatados na Conferência Dacar - 2000 para a educação (MEC, 2007):

Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência;

Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade;

Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas de aprendizagem e de treinamento para a vida,

Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos;

Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade;

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos especialmente alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida.

Apesar de ser considerado pela UNICEF e outros órgãos internacionais que se preocupam com a infância, como um documento avançado, de boa qualidade e inovador nos aspectos legais, aqui no Brasil, onde foi elaborado, não é cumprido em sua íntegra. Muitas

vezes, apesar do Estatuto, a criança brasileira é violentada em seus direitos e, como muitas das leis vigentes, existem na teoria e na prática vivencia-se um movimento de mascarar, ou pior, ignorar o fato acontecido. Muitos são os tipos de violências sofridas pelas crianças; psicológicas, físicas, verbais, dentre outras; com ações covardes de adultos que se acham senhores delas. Apesar da lei resguardá-las teoricamente, infelizmente, são vítimas de atos gerados, na maioria das vezes, pelos próprios pais.

Enquanto algumas regiões do mundo procuram aumentar o quadro de professores para alcançar as necessidades educacionais, no Brasil, esta universalização vem causando a procura por cursos de baixa qualidade para o cumprimento das metas estipuladas para o setor. Deve-se pensar, então, que seria uma rara oportunidade para se melhorar a qualidade de ensino e de atendimento com investimento de recursos, expandindo o quadro de educadores, dando uma atenção especial à formação do professor da Educação Infantil. Esta expansão seria pensada para um cenário de professores adequadamente capacitados e, não apenas para que se tenha o declínio do número de educadores sem formação superior, reduzindo-se as diferenças no mercado de trabalho.

O MEC realiza periodicamente o censo escolar. Até 1996, só abrangia a pré-escola, porém em 1997 passou a contar com os dados de creche. Dados recentes do censo de 2001, levando em conta pré-escola, e alfabetização, mostram 1.093.347 crianças em creche, 4.853.803 na pré-escola e 652.866 na alfabetização, destas, 853.056 crianças estão no quadro na faixa de idades de 0 a 3 anos, com um percentual de crescimento de 15,2% no número de crianças matriculadas dentro da faixa etária em questão porém, como se pode observar em texto veiculado pela internet:

[...] é preciso cuidado ao avaliar essa evolução. Como a Educação Infantil desenvolveu-se, em parte, à margem do sistema educacional, o aumento das matrículas verificado nos últimos censos pode ser resultado da ampliação do cadastro e não propriamente de crescimento do alunado (MEC, 2007).

Os dados referentes à formação de professor demonstram o desafio que se esta vivenciando hoje, segundo o PNE, tem-se que estar com cerca de 70% de educadores com a formação em nível superior até 2011. Sua valorização e qualificação adequada é fundamental para a melhoria do quadro sócio-educativo, pois, de acordo com o relatório da UNESCO para o século XXI:

[...] 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 (MEC, 2007).

De acordo com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, 183 países comprometeram-se de suprir as necessidades básicas de crianças, jovens e adultos até o ano 2000. Em abril de 2000, no Fórum Mundial de Educação para Todos, avaliaram-se os objetivos elencados para se desenvolver até então e instituíram-se novas metas, dentre elas:

A primeira das seis metas estabelecidas no Marco de Ação de Dacar consiste em “expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem”. Esse é um dos grandes desafios mundiais na primeira década do século XXI (MEC, 2007).

É com a Constituição de 1988 que se dá início ao direito em relação à educação infantil, apresentando-a como “[...] um direito da criança, opção da família e dever do Estado.”, e ainda, o que antes fazia parte da política de assistência social passou a agregar-se à da educação. O Plano Nacional de Educação idealizou um programa de formação de professores da educação infantil para

[...] garantir que, em dez anos, todos os dirigentes de creches e pré-escolas e 70% dos professores tenham nível superior. Prevê ainda, no prazo de três anos, a execução de programa de formação em serviço, para profissionais da Educação Infantil (MEC, 2007).

Em 1996, a LDB estabeleceu diretrizes para a educação, absorveu normas básicas para uma formação comum no sistema de ensino brasileiro. Em 1998, o MEC promulgou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil cujo objetivo é subsidiar as propostas, não como um manual, e sim como suporte, base para a realização de reflexões e atividades, e ainda em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

O RCNEI é composto de temas agrupados em três volumes. O primeiro traz reflexões sobre as creches e pré-escolas brasileiras, a infância e a profissionalização dos educadores. O segundo trata dos processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro traz textos sobre os eixos e temas que podem ser trabalhados na Educação Infantil (*Ibid.*, 2007).

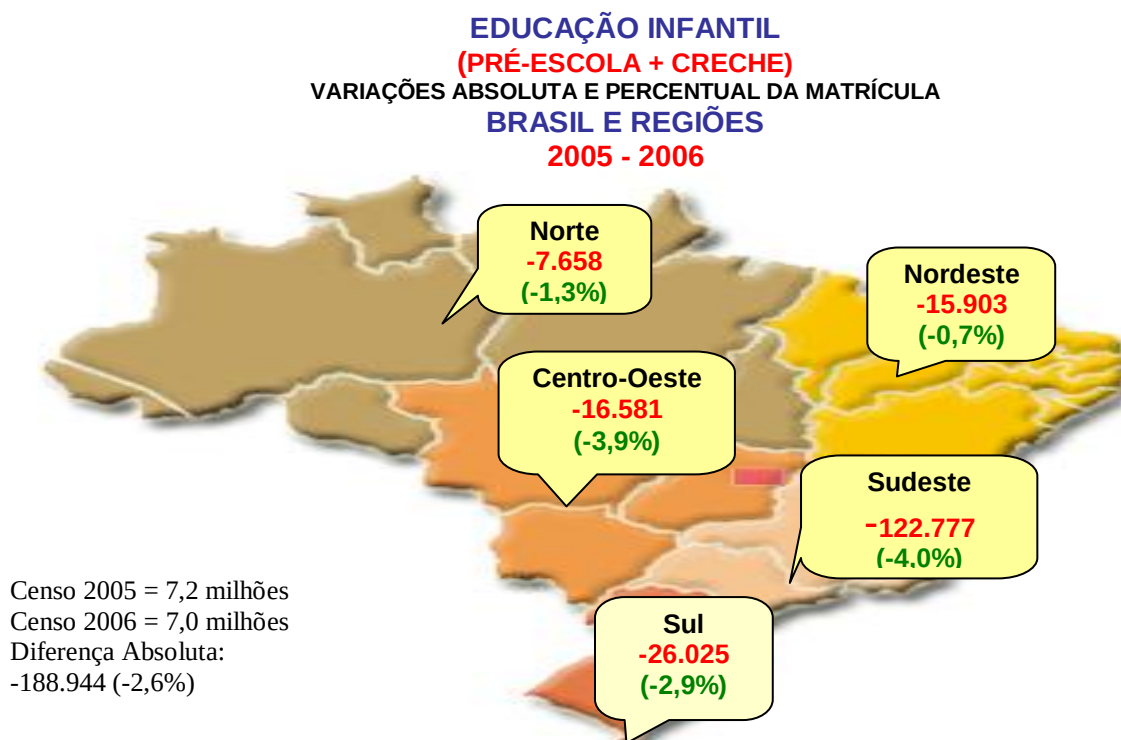
Com a constatação de que é a infância o período que se constrói todos os princípios que nortearão o homem de amanhã, o papel do educador de creche passa a ser repensado. Na LDB, no art. 62:

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 primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Diante do grande número de professores sem formação superior, atuando em sala de aula, tem-se uma meta bastante desafiadora para cumprir. Com esse grau de exigência, muitos profissionais estão tendo que retornar ao quadro acadêmico para completar sua formação em programas especiais, a distância, em serviço, dentre outros. De acordo com o censo escolar de 2001, 69% dos educadores atuantes tinham curso médio e 12,9%, nível superior, ocupando a região Nordeste o percentual mais crítico onde, apenas 5,6% concluíram o ensino superior.

Uma tendência dos profissionais da educação infantil é adotar práticas mais simplificadas em relação aos seus conteúdos, pois, vêem a criança como um ser ainda muito incapaz de compreender o mundo sócio-cultural que o cerca. O educador minimiza o repertório infantil e, muitas vezes, ainda a visualiza como um ser frágil que só necessita de alguém que goste de cuidar dela e saiba fazê-lo com apreço, desprezando o seu potencial. Necessita-se de um trabalho que vise à sintonia entre sua carência, seja física e/ou psíquica, cognitiva ou comportamental, suprimindo os débitos acumulados, e concebendo o crescimento pleno das suas potencialidades, proporcionando espaços oportunos para o desenvolvimento e compreensão de mundo, do universo dos alunos.

O censo escolar de 2006, que foi divulgado recentemente, demonstra um número decrescente nas matrículas da Educação Infantil com uma “Diferença Absoluta” de -2,6% e, para a região Nordeste, -0,7%.



No ano de 2007, em Brasília, realizou-se um encontro de educadores formadores da educação infantil dentro da programação do Proinfantil (Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil), com cerca de 170 participantes em que se discutiram questões que foram apresentadas como problemas pelos Estados da Federação. O Proinfantil é um curso pensado para educadores de creches e pré-escolas que estão em atividade; realizado a distancia, com etapas presenciais e auxílio de tutores. (MEC, 2007)

Sendo a educação infantil a primeira etapa do processo de educação escolar do indivíduo, faz-se necessário que se vislumbre um adequado quadro de profissionais, formados dentro de uma perspectiva que abranja a busca pelo desenvolvimento integral da criança, englobando todos os seus aspectos biopsicossocial para que se tenha uma completa definição do sucesso social e escolar a ser alcançado. Portanto, a formação do educador de creche vai ser determinante para a atuação e execução de objetivos que levem à formação crítica, instigando a autonomia, na busca pelo verdadeiro exercício da cidadania.

Embora muitos dos professores da Educação Infantil estejam recorrendo à complementação dos estudos dentro do espaço acadêmico, ainda são encontrados muitos educadores leigos, atuando diretamente com crianças, sendo, muitas vezes, constatado a inadequação dos trabalhos desenvolvidos. Apesar de ter sido alvo de muitos debates, o atendimento de creche ainda vem passando por reordenamento na legislação, na busca por um novo profissional que corresponda às expectativas do quadro apresentado para a reestruturação da sua função, pois, “[...] nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.” (p. 39) (MEC/RCNEI, 2001).

As funções docentes vêm atravessando mudanças profundas e, conseqüentemente, exigindo um educador que corresponda as suas expectativas de qualificação para um mercado de trabalho mais coerente com os objetivos traçados para a Educação Infantil. Faz-se imprescindível que as instituições de ensino estejam voltadas para a superação das dificuldades, em busca de alcançar o cumprimento em termos quantitativos e, principalmente, qualitativos, das demandas apresentadas a fim de suprir a,

Necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional (RCNEI, 2001, p.39).

Nessa perspectiva, a formação do educador de creche deve fazer parte do seu dia-a-dia acadêmico criando uma perspectiva de continuidade dos estudos em consistente atualização profissional, instituindo condições de ampliação dos conhecimentos a serem aplicados, investindo numa prática reflexiva de competência formativa para a atuação junto ao aprendiz numa perspectiva de transformação e “operacionalização do processo educativo, apresentando subsídios para o seu desenvolvimento biopsicossocial”.

5 O TERCEIRO SETOR E AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

Inversamente justa é a política de mercado, comandada pelo capital financeiro, personificando posturas excludentes em relação a determinados setores das classes sociais, subsidiando, por vezes, concepções individualistas que só irão reforçar o escamoteamento das populações mais desfavorecidas, aflorando cada vez mais as desigualdades sócio-culturais. A título de exemplo, Bava in Abong (2000), relata que:

[...] Os países do G7, liderados pelos Estados Unidos, comandam politicamente esta hegemonia e se utilizam também de organismos internacionais, como o FMI, a OMC, o Banco Mundial, para ditar as regras assimétricas das relações de mercado (p.43).

Ainda, segundo Bava (2000), o chamado “Consenso de Washington” vem fomentando cada vez mais uma política excludente com propostas que versam sobre privatização de setores públicos, destituição dos direitos vinculados ao trabalho, diminuição das políticas sociais, dentre outros. Sendo assim, enfatiza:

De uma economia de mercado que antes era regulada pela ação do Estado com o propósito de garantir uma cobertura das demandas sociais, reconhecidas como direitos por força das mobilizações da sociedade civil, passamos a uma sociedade de mercado, onde as regras de convivência social são ditadas pela disputa entre os mais fortes e os mais fracos (hobbesiana) [...] (BAVA, 2000 *In*: ABONG, 2000).

No que diz respeito às ações voltadas para o desenvolvimento social, tem-se diante do relato anterior uma proclamada pretensa solução, ou ainda, uma ambigüidade de ações falaciosas a serviço do capital estrangeiro e longe de suprir, substancialmente, as necessidades da população mais carente, tendo em vista à injusta situação de disputa evidenciada pelos mesmos.

Contudo, cabe considerar que as instituições públicas e privadas não conseguem dar conta das demandas advindas, muitas vezes, da crescente desigualdade social. Melhoria na qualidade de vida é essencial no processo da repercussão do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

A tendência pela expansão de projetos e/ou programas que visem apropriar-se das necessidades humanas, apregoados em uníssono em ações populares é consenso, evidenciando, assim, a necessidade de interlocutores que legitimem circunstâncias favoráveis

à implementação de espaços decisórios, reordenando algumas ações; até então demagógicas e de cunho paliativas, a serviço de concepções compensatórias e ortodoxas; na medida em que se apropriam de espaços ociosos para serem ocupados pelo social em consonância com políticas públicas que incorporem as reais necessidades destes, personificados, por vezes, nos movimentos sociais.

Recorrendo a Fernandes (1994) no que diz respeito à definição de “movimentos sociais”, na busca de incorporar ferramentas quanto aos rumos conceituais que alguns autores empregam, visando legitimar ações que respaldam o trabalho local, em cada especificidade das comunidades e do público alvo a ser contemplado, tem-se:

[...] Foram chamados “movimentos” para acentuar sua natureza instável e mutante, distinta da obtida em estruturas que se organizam numa longa duração. E chamados “sociais” devido ao seu distanciamento em relação aos aparelhos de Estado. [...] O horizonte das suas ações focalizava o que era efetivamente possível dizer e obter na sociedade ao redor. Mobilizando algumas dezenas de pessoas [...] em função de problemas nomeadamente locais, [...] (p.43).

e ainda, em termos de olhar específico, voltado para as dimensões mais abrangentes que conseguem alcançar, bem como sua diversidade setorial, comenta que:

Desde o início foram concebidos sob a forma plural. Diziam-se “movimentos sociais” dando sinal da sua natureza múltipla. Falta d’água, de esgotos, de luz, de segurança, a ocupação de terras ou terrenos, poluição excessiva, preços inacessíveis, trânsito descontrolado em bairros densamente povoados e uma variedade de outros assuntos formavam a agenda dos diversos movimentos (FERNANDES, 1994, p. 43).

No entender de Scherer-Warren in Haddad (2002), os movimentos sociais vêm idealizados como:

[...] redes sociais complexas que conectam simbólica, solidarística e estrategicamente sujeitos e atores coletivos cujas identidades vão-se construindo num processo dialógico de identidades sociais, éticas, culturais e político-ideológicas, de intercâmbios, negociações, definições de campos de conflitos e de resistência aos adversários e aos mecanismos de discriminação e exclusão sistêmica (p. 82).

A expressão de “movimentos sociais” encontra-se voltada para a implementação de ações que visem ajudar na caminhada de comunidades, grupos, idéias que perpassam pela busca da melhoria de vida no tocante à aquisição de recursos necessários para o bem-comum. Pensar o coletivo faz com que a investigação se volte para a aplicação das ações em forma de rede viabilizando o processo de autonomia e co-responsabilidade do grupo como um todo evitando o trabalho em forma de estrutura vertical. Esse faz parte de um setor atípico onde

ações acontecem, por vezes, independentemente, do primeiro setor, ocupado pelo Estado, e do segundo setor, ocupado pelo mercado privado.

Recorre-se à expressão Terceiro Setor que, segundo Fernandes in Ioschpe (1997) “[...] Foi traduzida do inglês (third sector) e faz parte do vocabulário sociológico corrente nos Estados Unidos. [...]” (p.25), para se tentar entender onde estão situadas as ONG’s.

Para Ruth Cardoso in Ioschpe (1997), o conceito de Terceiro Setor está composto de vários termos e os autores que vêm estudando-o ainda não compactuam de clareza no seu perfil, no entanto reconhece o Terceiro Setor como:

[...] um espaço de participação e experimentação de novos modos de pensar e agir sobre a realidade social. Sua afirmação tem o grande mérito de romper a dicotomia entre público e privado, na qual público era sinônimo de estatal e privado de empresarial. Estamos vendo o surgimento de uma esfera pública não-estatal e de iniciativas privadas com sentido público. Isso enriquece e complexifica a dinâmica social (CARDOSO In: IOSCHPE, 1997, p.08).

e ainda, além de abranger as ONG’s o Terceiro Setor,

[...] Inclui o amplo espectro das instituições filantrópicas dedicadas à prestação de serviços nas áreas de saúde, educação e bem-estar social. Compreende também as organizações voltadas para a defesa dos direitos de grupos específicos da população, como as mulheres, negros e povos indígenas, ou de proteção ao meio ambiente, promoção do esporte, da cultura e do lazer. Engloba as múltiplas experiências de trabalho voluntário, pelas quais cidadãos exprimem sua solidariedade através da doação de tempo, trabalho e talento para causas sociais (*Ibid.*, p.08).

No dizer de Bava in Abong (2000), ao citar Thompson (1997),

Para o Banco Mundial e outras instituições multilaterais, o Terceiro Setor, tendo à frente as ONG’s, tem um importante papel executor de políticas sociais, articulado e complementar à ação do Estado. Na sua avaliação, estas instituições sem fins lucrativos estão mais enraizadas na sociedade e chegam a ter uma capilaridade que o Estado não pode ter, são eficientes, baratas, não desperdiçam recursos com a burocracia, não são corruptas, apresentam resultados muito mais significativos que a ação do estado. [...] (p.53).

A alcunha vinculada ao Terceiro Setor trafega no caminho das atividades da Sociedade Civil, distinguindo-se das ações tidas governamentais. Segundo Meregé⁴ (2001), recebeu esse título por conglomerar atividades que não se identificam com as atividades privadas e/ou estatais. São organizações que não abrangem características de apropriação privada de

⁴ Trecho do artigo publicado no Jornal Valor Econômico, caderno Empresas & Tecnologia, em 14.02.2001.

proveitos, prestam serviço público e sobrevivem, basicamente, de recursos de terceiros, sejam famílias, governo ou empresas privadas.

No Brasil, essa terminologia apenas recebeu visibilidade em meio às décadas de 70 e 80, para instituir a emergência de organizações privadas e sem fins lucrativos, operando em vista a caráter de clandestinidade, debeladas nos governos autoritários dos anos 60, momento que apontou o seu aparecimento enquanto um ator político-social (LADIM, 1993 *apud* FERNANDES, 1996, p.19). Desde então, vem à procura de espaços de participação, por meio de uma cidadania ativa, que vai além da comumente empregada onde, segundo Maria Vitória Benevides (1992, p. 15): “Institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas, essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”.

Em 2004, o universo das ONG’s foi apresentado em estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) junto com o Instituto Brasileiro de Organizações Não Governamentais (ABONG, 2007, p.02) onde revelou que:

[...] em 2002, havia 276 mil fundações e associações sem fins lucrativos (Fasfil) no país (...) apontam para uma imensa pluralidade e heterogeneidade dessas organizações sem fins lucrativos: igrejas, escolas, universidades, associações patronais e profissionais, entidades de cultura e recreação, meio ambiente, de desenvolvimento e defesa de direitos, etc. (...) é formado por milhares de organizações muito pequenas e por uma minoria que concentra a maior parte dos/as empregado/a e, por outro lado, cerca de 2.500 entidades (1% do total) absorvem quase um milhão de trabalhadores/as.

No que se alude às Ong’s, percebeu-se que estas aliam ao seu discurso o aparelhamento e o fortalecimento da sociedade civil como finalidade central da sua performance, direcionada de forma geral para campos da filantropia, desenvolvimento e cidadania. Sendo assim, segundo Fernandes (1996, p.95), o debate presente faz referência a essas, como novos atores sociais que adquirem um caráter político, engajados a um plano de mutação social-cultural. Assegura-se uma crescente propagação dessas organizações no Brasil. E ainda, Fernandes (1996, p. 83) nos alerta que as disposições de caráter legalísticos viventes no Brasil não oferecem a realidade das Ong’s na totalidade em que elas estão inseridas e, junto a estas, fazem parte um universo de instituições designadas de sociedades civis, organizações ou entidades, associações, entidades filantrópicas, beneficentes ou de caridade, Ong’s e fundações.

A sigla “**ONG**” (Organizações Não-Governamentais) foi empregada pela primeira vez na década de 40 pela Organização das Nações Unidas (ONU) para designar entidades **não oficiais** que recebiam recursos financeiros para efetuar projetos de interesses de grupos ou

comunidades (BERNARDES; NANNÉ, 1994 *apud* FERNANDES, 1996, grifo nosso). E ainda, segundo texto veiculado no site da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), sem autoria, o surgimento da expressão ONG se deu pela primeira vez “[...] após a Segunda Guerra Mundial, com o uso da denominação em inglês ‘Non-Governmental Organizations (NGO’s), para designar organizações supranacionais e internacionais que não foram estabelecidas por acordos” (p.01).

As ONG’s lidam diretamente com questões disseminadas pela sociedade, com brechas que a conjuntura estatal não preenche. O crescimento destas é um fenômeno mundial, e o terceiro setor já tem sido distinguido como uma nova esfera econômica, o da “*economia social*”, mobilizando cifras admiráveis, garantindo empregos a milhares de pessoas. O grau de interesse e afinidade dos grupos que compõem as Organizações não governamentais e as entidades da sociedade civil vai interferir na participação no processo de controle social e cultural, nos diferentes níveis de articulação, para a concretização das políticas de atuação na sociedade em que fazem parte.

O conceito de ONG perpassa por caminhos variados. Por vezes subentendida como consequência do termo negativo que lhe é aplicado: **não**-governamental, para defini-la sob o ponto de vista de não se encontrar ligada ao governo, à nação. De tal modo, pode-se pensar que todos os estabelecimentos que não tivessem cunho lucrativo poderiam se encaixar neste perfil, como: as igrejas, sindicatos, partidos políticos, clubes, etc.; e este não é o caso. Apresentando um conceito, demasiadamente abrangente, vem provocando confusões na significação do seu perfil para a diferenciação na caracterização dos outros setores.

Aparentemente, as ONG’s surgem com o intuito de suprir as necessidades de uma sociedade carente de serviços que, a priori, deveriam ser supridos pelo setor público. Voltadas para áreas das mais diversas, com trabalhos desenvolvidos, por vezes, em espaços públicos pertencentes ao Estado, realizam ações, mas vêm apresentando aparente dificuldade em suprir as demandas sociais. Curioso verificar que o público que procura o atendimento de alguns ONG’s, constatando a qualidade do trabalho desenvolvido, mesmo que intencionalmente, confundem com instituições privadas e/ou fazem a comparação em conversar informais.

Sendo assim, enquadradas numa dubiedade de concepções favorecem o surgimento de conceitos ambíguos, pois não pertence ao poder público, mas possuem características do mesmo, não se preocupam com o lucro, mas trabalham com a qualidade oferecida por muitas instituições do setor privado.

Reforçando esse quadro situacional, Tenório (1997, p. 07) traz:

Essas organizações não fazem parte do Estado, nem a ele estão vinculadas, mas se revestem de caráter público na medida em que se dedicam a causas e problemas sociais e em que, apesar de serem sociedades civis privadas, não têm como objetivo o lucro, e sim o atendimento das necessidades da sociedade.

Sem a pretensão de assumir o papel que cabe ao Estado, propõe o redirecionamento de práticas assistencialistas, casuístas e descomprometidas com o bem comum “[...] numa perspectiva que inclua a participação cidadã no processo de democratização, direcionando o foco do desenvolvimento para seu aspecto social [...]” (TENÓRIO, 1997, p.12) e ainda, ao citar Herbert de Souza (1991) enfatiza como papel das ONG’s:

[...] colaborar com o Estado para a democratização da sociedade, propor uma nova forma de produzir e distribuir bens e serviços que supere os limites da lógica do capital, acabar com o estatal e restabelecer o público, e universalizar todos os valores éticos de sua própria experiência. (TENÓRIO, 1997, p. 14).

Também, no dizer de Cardoso in Ioschpe (1997), ao referir-se ao papel articulador do Terceiro Setor e a importância do mesmo, deixa bem claro que:

[...] não pretendemos em nenhum momento substituir nem a ação governamental na área social nem as múltiplas iniciativas autônomas da sociedade civil. Cada um desses espaços continua a existir com suas especificidades e características. A novidade consiste na busca de formas que nos permitam potencializar os recursos e energias existentes no terceiro Setor, combinando-os com as iniciativas governamentais. Para isso é essencial estimular tanto a interlocução interna ao Terceiro Setor quanto entre ele e as instâncias governamentais, nos níveis federal, estadual e municipal (CARDOSO In: IOSCHPE, 1997, p.09).

Rubem César Fernandes (1994) sintetiza com clareza o conceito do “privado com funções públicas”. Instituições propriamente privadas, contudo sem fins lucrativos e, além disso, ele diz que “os lucros eventuais devem ser reinvestidos nas atividades fins, não cabendo a sua distribuição, enquanto tais, entre os membros da organização” (FERNANDES, 1994, p.65). Os membros da equipe de uma ONG são habilitados para ajuizar, estrategicamente, em como suprir as demandas socioculturais que não são satisfeitas pelo mercado. Enfatiza que o trabalho realizado pelas Ong’s pode ser subdividido em 17 grupos temáticos. Apresenta como campos de atuação menos procurados: criminalidade/ Violência/ Drogas, Negros e Índios, em contrapartida, propaga a concentração das energias em duas categorias: Formação Qualificada/Assessoria (40,6%) e Educação (36%). Distintos focos medianos versam sobre:

Pesquisa, desenvolvimento / Promoção Social, saúde, Mulher, Meio Ambiente, Comunicação, Direitos humanos, projetos de financiamentos, Créditos e Finanças (FERNANDES, 1994, p.82).

Para viabilizar sua auto-sustentação, utilizam como “produto de venda” os resultados apresentados em decorrência de sua ação pontual. Aqui se entra num território sensível, pois, com frequência tem-se visto em jornais veiculados, escrito ou falado, notícias de desvios, fraudes, posturas errôneas em relação ao trato financeiro e/ou retificações de ações inexistentes de ONG's ilegítimas. Todavia, a existência de instituições idôneas, felizmente, demonstra que, apesar das ocorrências negativas, podem-se encontrar exemplos exitosos.

A conquista de novos parceiros requer habilidade e cuidados ao constituir diálogo, do ponto de vista, tanto financeiro, como procedimentais. Cabe observar aqui, com exceções, a preocupação com uma disputa de qualidade e eficiência no atendimento, no que tange a cumprir com princípios estipulados pela organização, seja ela governamental ou não. Uma escolha equivocada para a formação de rede para o cumprimento das metas elencadas poderá provocar ambigüidades nos rumos da proposta de ação, tornando ineficaz o impacto objetivado.

Sendo assim, o simples fato da existência do agrupamento em torno de um objetivo, por si só, não basta. Para que a co-participação aconteça com destreza, os princípios precisam ser compartilhados e, acrescentados a estes, a vontade, o compromisso com o fazer. No momento em que o movimento conjunto passar a acontecer em prol do social está-se passando a categoria do bem comum, onde os frutos serão sorvidos por todos sem distinção de raça, cor, religião, região, classe, dentre outros.

A questão da fonte dos recursos das ONG's constitui uma preocupação. Enquanto o recurso vindo do exterior, caso tenha, for superior no tocante à conversão monetária, as ONG's se beneficiam da ajuda internacional, pois a moeda estrangeira vai apresentando melhor poder de compra. Contudo, hoje em dia, os recursos têm feito um percurso diferente de até então. Os países do continente africano têm abarcado uma parcela cada vez maior das fontes financeiras devido à crescente condição de miséria. Conseguir os recursos não é tarefa fácil, precisa estar bem relacionado e auto promover-se. Geralmente as fontes advêm de empresas privadas, pessoas físicas e, até mesmo, governamentais.

Desse modo, no que se refere à ausência da garantia vivenciada pelas organizações Tenório (1997) nos acrescenta:

Como foi constatado na sondagem realizada junto às ONG's, essas organizações estão sujeitas a um alto grau de incerteza o que se refere ao financiamento de suas atividades, o que as obriga a dimensioná-las com frequência. Por outro lado, em sua prática gerencial, já está incorporada a análise contínua, principalmente do macroambiente, com a participação de seus dirigentes e técnicos, [...] (TENÓRIO, 1997, p.51).

Para que suas ações sejam praticáveis e logrem sucesso contam com um quadro de profissionais, aparentemente, mais comprometidos, assumindo para si os objetivos elencados pela organização. Porém, mais uma vez pode-se estar diante de uma situação delicada, questionando-se sobre se essa postura colaborativa intensa advém de uma concepção que compactua, reconhecidamente, com a missão ora apresentada ou apenas por obrigação funcional? No entanto, sendo essa uma postura meramente capitalista, deveriam ser revistos os princípios elencados ao selecionar os colaboradores, salientando, pois, que essa mescla de concepções também poderá enraizar posturas instituídas pelo setor de cunho privado.

Segundo a UNICEF (2005, p.89), garantir o completo desenvolvimento e o amparo dos infantes nos anos iniciais de vida, não é tarefa exclusivamente dos governos e dos aparelhamentos sociais. É responsabilidade primeira da família, como atores principais, garantir os cuidados de que ela precisa para crescer de modo pleno. Para que isso ocorra é imperioso fortalecer as aptidões familiares, entendidas pela UNICEF (2005, p.89) como o conjunto de informação, aprendizados e habilidades importantes na promoção à sobrevivência, o desenvolvimento, ao amparo e à participação destas na vida em comunidade. Para a cartilha da Política Nacional de Assistência Social (2005, p.35), a família está compreendida como “conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consangüíneos, afetivos e, ou, de solidariedade”. A UNICEF (2005, p.67), ainda destaca que o ingresso de crianças de baixa renda na educação Infantil possui força e altera o quadro familiar, notadamente em meio a famílias mais carentes.

Traz a creche como um ambiente importante de aprendizagem e acresce no sentido de:

Os primeiros anos de vida da infância correspondem ao período de maior sensibilidade, quando o cérebro precisa de estímulos para criar ou fortalecer estruturas mentais, cognitivas e emocionais. Isso porque até os seis anos de idade forma-se 90% da sinapses cerebrais (UNICEF, 2005, p. 67).

Hoje, é foco de Organizações Governamentais e não Governamentais o resgate as ações de fortalecimento familiar nas suas especialidades, diferenças. Nos anos iniciais, a referência do infante é a família com a qual ela reside, recebe apoio afetivo, nutrição,

cuidados de saúde. É na ascendência, através do estímulo, que ela vai aprender a falar, brincar, cantar, interagir com o outro.

Ultimamente governos e sociedade civil estão abertos a iniciativas que visam ao trabalho educativo de forma integrado, a intersectoriedade, ações conjuntas, financiadores internacionais, a exemplo da UNICEF, vêm defendendo concepções sociais que se formam de maneira articulada, em rede. Um exemplo desse tipo de postura é o trabalho efetivado pela REMAR, a Rede Margarida Pró-crianças e Adolescentes, em João pessoa, que articula Ogs e Ongs, agenciando ações que fortaleçam o enfrentamento das demandas sociais.

5.1 ALDEIAS INFANTIS SOS BRASIL⁵

5.1.1 Oferecendo um Lugar para Crianças do Mundo

Quem Somos: Somos uma organização social sem fins lucrativos, sem orientação religiosa ou política, comprometida com o direito primordial da criança de viver no seio de sua família.

Nossa Visão: “Cada criança pertence a uma família e cresce com amor, respeito e segurança”.

Nossa Missão: “Criamos famílias para crianças necessitadas, ajudamos a formar seu próprio futuro e participamos do desenvolvimento de suas comunidades.”

Para alcançar a nossa visão e missão, as Aldeias Infantis SOS têm duas estratégias de trabalho:

- 1 As Aldeias Infantis: Criam famílias substitutas para que as crianças que perderam sua família biológica; oferecendo-lhes uma mãe e irmãos substitutos e/ou biológicos, assim como um lugar e uma comunidade protetora. Dentro desse espaço se oferece proteção e desenvolvimento integral para estas crianças até sua independência.

⁵ Texto baseado nos documentos referentes as Aldeias Infantis SOS – Brasil.

- 2 Programas de Fortalecimento Familiar e Comunitário: Este Programa trabalha com as famílias e comunidades mais vulneráveis ao abandono e desproteção aos seus filhos procurando estimular o desenvolvimento adequadamente dentro de suas famílias naturais, com o apoio da comunidade.

5.1.2 Um pouco da História de Aldeias Infantis SOS

A Aldeia Infantil SOS foi instituída pelo educador Hermann Gmeiner em 1949, em Imst, Áustria, a partir da necessidade de acolher crianças necessitadas, órfãos de guerra, alimentado pela convicção do pertencimento destas as famílias e a comunidade. Surge à idéia de convidar mulheres no intuito de acolher estas crianças, criando-as como filhos, numa atmosfera familiar, nascendo então o conceito de família SOS, as famílias vivem juntas na comunidade, criando entre elas um ambiente de ajuda mútua. Ao longo dos seus anos de trabalho caminha no zelo da busca para propiciar ações visando à garantia e defesa dos direitos das crianças em situação de abandono familiar, oferecendo a esses infantes uma família substituta, atenção e cuidados durante o seu período de formação e desenvolvimento.

Aldeia Infantil S.O.S Organização sem fins lucrativos, de Utilidade Pública Federal, atua há mais de 50 anos com a missão de **“Criar famílias para crianças necessitadas, e ajudar a construir seu próprio futuro e participar do desenvolvimento de suas comunidades”**. Presente em cerca de 132 países atendendo a mais de 45.000 crianças e jovens em 450 Aldeias ao redor do mundo. Além do projeto Aldeias-Famílias Substitutas existem os Programas de Fortalecimento Familiar e Comunitário/Centros Sociais.

No Brasil há 40 anos, e, em João Pessoa há 20 anos, beneficia mais de 7.000 crianças e jovens por ano, em 15 Aldeias e Centros Sociais em 10 estados: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Paraná, Amazonas e 01 no Distrito Federal – Brasília e 13 Centros Sociais. Para a sustentação desses projetos conta-se com uma rede de parceiros e doadores ao redor do mundo.

No mundo atual, tem-se visto crianças sendo privadas de um entorno familiar afetivo, perdido seus pais e o cuidado de suas famílias, e muitos mais, ainda estão em risco de vivenciar esta situação. As Aldeias Infantis SOS se unem a pessoas, famílias, comunidades e outros visando ajudar na construção de uma sociedade em que todas as crianças possam

desfrutar de um entorno familiar afetivo. Desde o início, procurou-se dar uma resposta à situação dessas crianças de forma expressiva.

A organização tem visto que já não é satisfatório versar exclusivamente sobre as consequências desse problema, quando as crianças já têm perdido o cuidado de suas famílias. Primeiro e antes de tudo, devem-se encontrar formas de investir contra suas origens para evitar que as crianças sejam apartadas de suas raízes.

Tem-se ampliado esta experiência graças ao trabalho constituído até então, desenvolvido para as crianças que já não usufruem da proteção de um entorno familiar. Sendo assim, este sólido alicerce de trabalho no desenvolvimento infantil e familiar consente amparar as ações através do *programas de fortalecimento familiar*.

Trabalha-se com um *enfoque nos direitos das crianças*, significando que todas as ações estão de acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças da ONU, incluindo o "interesse superior da menina e do menino", a "não discriminação", "sobrevivência e desenvolvimento" e "participação infantil".

Para amparar as famílias e comunidades na melhoria da sua capacidade de proteger e cuidar efetivamente de suas crianças e jovens, é indispensável que se trabalhe com um enfoque de *desenvolvimento* (mais do que de assistencialismo). Sendo assim, a organização Aldeias Infantis SOS tem como entendimento:

	ASSISTENCIALISMO	DESENVOLVIMENTO
Enfoque	"Dai a um homem um peixe e o alimentará um dia"	"Ensinaí a um homem como pescar e o alimentará para toda a vida"

E ainda isto significa:

	ASSISTENCIALISMO	DESENVOLVIMENTO
Quem se beneficia?	O menino e a menina individual	As meninas e meninos vulneráveis e em condições de orfandade, através de suas famílias e comunidades.
O Que fazer?	Satisfazer somente as necessidades imediatas dos meninos e das meninas individualmente	Apoiar a família e membros da comunidade (participantes no programa) para que incrementem seus conhecimentos, destrezas e confiança

		para satisfazer as necessidades de desenvolvimento de suas meninas e meninos
Qual é o resultado?	Melhora a vida dos meninos e meninas individualmente, mediante recebimento de ajuda.	Melhora a vida das meninas e meninos e suas famílias que participam do programa, agora e no futuro.

O programa advém das necessidades e primazias do grupo meta, mediante a participação ativa de elementos no processo de planejamento das ações. Sobre este embasamento se esboçam planos claros e se consagram ferramentas de monitoramento e avaliação para garantir a sua relevância e eficácia. O seu êxito, em última instância, aparece na alteração que tem nas vidas das crianças, jovens e suas famílias uma diferença positiva e duradoura que direciona cada passo dos programas aplicados, incluindo a iniciação, planificação, implantação, monitoramento e progresso.

O Programa de **FORTALECIMENTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO/Centro Sociais** nasce com o propósito de apoiar os fundamentos na necessidade de precaver o desamparo de crianças e jovens, restaurando sua atuação como sujeitos de fato e de direito, prestando o apoio às famílias na ampliação da sua ação social e afetiva. Com uma política de atendimento integral a crianças e famílias em situação de vulnerabilidade social, procura contribuir para a diminuição do abandono infantil. O propósito é facilitar processos que propiciem o desenvolvimento e o empoderamento das famílias e das comunidades atendidas, para que estas possam oferecer proteção e alcançar um desenvolvimento integral para suas crianças.

Nos Centros Sociais, as ações para diminuição dos índices de abandono infantil se dão a partir dos afazeres efetivados nos espaços comunitários, trabalhando não só com a criança, mas com a família e a comunidade em si. Abarcado como um espaço de constituição formativa, capacitação e treinamento de autores de educação com vista a implante de uma relação onde atua como um facilitador, oferecendo experiência para proporcionar seu crescimento, garantindo que um maior número de famílias sejam atendidas, defendendo, assim, seu desenvolvimento educacional, social e cultural, minimizando a situação de abandono. Trabalham em parceria com as organizações, comitês, Associações entre outros, promovendo ações de pequeno porte, visando potencializar saídas alternativas de geração de renda, iniciativas empreendedoras que minimizem o quadro de exclusão social, expandindo as oportunidades. As bases de apoio para o desenvolvimento do programa de Fortalecimento Familiar e Comunitário estão no estabelecimento de uma rede de serviços e o trabalho em

parceria com diversas instâncias, articulando as políticas de atendimento, envolvendo Poder Público, Setor Privado e Comunidade. Ele está estruturado em quatro componentes a serem trabalhados integralmente:

❖ **Proteção e desenvolvimento integral de crianças**

Áreas de Trabalho:

- Proteção e cuidado diário de crianças;
- Cuidados de saúde e nutrição;
- Educação Inicial;
- Educação Integral para crianças escolares;
- Promoção de direitos da criança.

❖ **Desenvolvimento e empoderamento de mulheres:**

Áreas de Trabalho:

- Desenvolvimento Humano da Mulher;
- Prevenção em saúde;
- Formação para o trabalho;
- Inserção no mercado de trabalho.

❖ **Desenvolvimento e empoderamento da família**

Áreas de Trabalho:

- Apoio e orientação Legal – Familiar;
- Apoio para um melhor cuidado e proteção de seus filhos;
- Apoio e acompanhamento a projetos de vida;
- Fortalecimento e Integração da Família.

❖ **Desenvolvimento e empoderamento da comunidade**

Áreas de Trabalho:

- Organização e participação comunitária;

- Promoção e defesa dos direitos da criança;
- Apoio e fortalecimento na formação de redes sociais para a proteção de crianças e mulheres
- Cuidado e conservação com o meio ambiente.

❖ **Estratégias do Programa de Fortalecimento da Família para redução dos riscos de vulnerabilidade social:**

- Rompimento com ciclo vicioso do assistencialismo;
- Desenvolvimento de ações que estimulem o exercício da cidadania, participação e promoção - social; Fomentar o desenvolvimento comunitário;
- Estabelecer rede de serviço integrado com instâncias governamentais e não governamentais;
- Trabalho com ênfase no enfoque de gênero;
- Forte enfoque em direitos humanos;
- Desenvolvimento de ações que estimulem a co-participação do Estado, Sociedade, comunidade e os próprios participantes;
- Respeito pela cultura local.

❖ **CrITÉrios de Admissão de Participantes no Programa:**

- Renda per capita de até dois salários mínimos;
- Prioridade para crianças cujos pais que trabalham ou crianças que forem encaminhadas pelos - Conselhos Tutelares, juizado, que foram reintegradas à família biológica ou estabelecimento de ensino que tenha detectado a situação de risco social; tudo deverá ser feito através de encaminhamento dos órgãos;
- Prioridade para crianças com idades entre 0 a 6 anos e seus irmãos;
- Entrevista com a mãe, e o preenchimento da ficha de solicitação de vaga;
- Realização de visita domiciliar com elaboração de relatório social;
- Análise da situação sócio-econômica de cada caso para a admissão no centro social;
- Apresentar comprovante de renda ou declaração do empregador;
- Apresentação de comprovante de residência ou declaração da Associação de Moradores;
- Cartão de Vacina;

- Declaração de Escolaridade da criança;
- O Diretor do Centro Social, coordenador ou educador do núcleo deverá apresentar e ler o - Termo de Compromisso para os pais ou responsável pela criança para admissão no Programa.

O atendimento no Centro Social está dividido por núcleos, alcançando a cerca 200 crianças e adolescentes na educação integrada, horário oposto ao da escola, onde desenvolvem atividades complementares as desenvolvidas na escola; atividades lúdicas, esportivas, convivência comunitária e cidadania. Ações com as famílias voltadas para favorecer o seu desempenho e a sua visão de mundo através de palestras, cursos, oficinas e encontros periódicos.

5.2 PROJETO CRECHE

Este, visa apresentar uma síntese do trabalho a ser realizado no Centro Social – PB, núcleo creche, localizado à Av. Hilton Souto Maior, 555, Mangabeira, João Pessoa-PB, com atendimento de 140 crianças, com idade entre 1 ano e 3 anos e 11 meses, sendo distribuídas em: maternal I, II, III, em período integral, das 7h às 17hs e turmas de atividades lúdicas, com idade entre 4 e 6 anos, em horário oposto ao da escola.

Tendo como objetivo geral preparar a criança, visando a sua integração à sociedade em que vive como participante, contribuinte, com uma visão crítica transformadora, favorecendo assim o seu desenvolvimento global. Com base em uma metodologia eclética, buscando elementos teóricos apresentados por Piaget, Maria Montessori, Paulo Freire, Vygotsky; dentre outros, levando em conta os níveis sócio-culturais e cognitivos de cada criança.

O Projeto está organizado da seguinte forma: Justificativa, onde se procura demonstrar a importância da educação infantil dentro do quadro do desenvolvimento cognitivo e social do ser humano diante das habilidades a serem estruturadas para a construção do seu crescimento global. Objetivo geral e específico, levando em conta a faixa etária, bem como suas experiências de vida, buscando alcançá-los durante o ano letivo vigente. A avaliação que será processual e contínua levando em conta toda a experiência do educando. Tendo por base que cada indivíduo é único, busca-se aprimorar a percepção educacional para que se possa

compreender o desenvolvimento estrutural de cada criança, e assim, avaliá-lo individualmente, comparando o seu crescimento a cada etapa de trabalho, pois cada ser humano precisa ser avaliado de acordo com o seu potencial.

Para que se possa desenvolver um trabalho consciente e coerente, procurando melhorar a cada dia o nosso atendimento, favorecendo o crescimento de cada criança, deve-se procurar a formação profissional continua, através de reuniões de estudo, realizadas semanalmente com todo o quadro técnico educacional, bem como o planejamento das atividades que serão ministradas na semana posterior.

MODELO PEDAGÓGICO:

Tendo por base que a educação se faz de maneira a atender vários princípios fundamentais para a convivência social e que cada ser humano apresenta distinções pessoais dentro do desenvolvimento físico e mental, buscou-se a utilização de uma abordagem eclética, tendo como norteadores as teorias de Piaget, Maria Montessori, Vygotski, dentre outros.

Dentro de uma visão eclética da educação é que se buscou a construção conjunta da formação visando alcançar patamares de desenvolvimento de cada indivíduo segundo sua própria necessidade, sendo assim, optou-se por seguir conceitos formativos variados, procurando adquirir de cada fonte filosófica o que de melhor se pode utilizar para alcançar os objetivos para o crescimento bio-psico-social de cada indivíduo atendido.

BENEFICIÁRIOS:

Crianças de 1 ano a 6 anos, residentes nas comunidades circunvizinhas, com renda familiar de até 2(dois) salários mínimos, cujas mães precisam trabalhar para ajudar a manter o orçamento familiar, ou até mesmo, mantenedoras da renda familiar sozinhas.

Divididos em cerca de 140 crianças na creche:

- MATERNAL I (1 ano a 1 ano e 11 meses)
- MATERNAL II (2 anos a 2 anos e 11 meses)
- MATERNAL III (3 anos a 3 anos e onze meses)
- LÚDICO (4 a 6 anos)

A maioria dos responsáveis pelas crianças, atendidas na organização, apresenta um grau de escolaridade precária, contabilizando um percentual de cerca de 30% dentre os que não concluíram o 1º grau e, mesmo as que conseguiram completar o 2º grau não se encontram aptas adequadamente para o mercado de trabalho. Mais de 50% das mães são trabalhadoras domésticas, diaristas e faxineiras, exercendo a função sem o registro formal, e, ainda, vendedoras ambulantes, Catadoras de papelão, Lavadeira de roupas, trabalhando em subempregos.

Famílias que advém das adjacências, bairros próximos à Organização. Residem em domicílios alugados, casa cedida por parentes ou conhecidos, quintal de avós das crianças. Muitas vezes terrenos conquistados através de invasões, convivendo com situações de risco social para as crianças e os demais membros da família por não apresentarem uma infraestrutura adequada.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

O projeto construído busca diagnosticar problemas e potencialidades, as dificuldades da organização e a capacidade para enfrentar tais problemas. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o resultado da conscientização dos desafios que se encontram, e por ventura, possam encontrar, no dia-a-dia. O propósito do fazer em parceria, do trabalhar na coletividade, partilhando responsabilidades diárias, já faz parte dos princípios das Aldeias Infantis SOS, ganha força neste trabalho e se projeta na sua execução. Deste PPP, resulta uma ação coletiva dentro da especificidade de cada um.

1 – Identificação do Centro Social e das entidades mantenedoras:

1.1 – Programa de Fortalecimento Familiar e Comunitário

Av. Hilton Souto Maior, 555, Mangabeira. João Pessoa – Paraíba.

Cep.: 58.055-020.

Fone: (83) 3238-8384.

1.2 – Aldeias Infantis SOS Brasil

Rua José Antonio Coelho, 400 – Vila Mariana, São Paulo.

Cep.: 04.011-061

1.3 – Modalidades de Atendimento:

- Creche/Educação infantil;
- Núcleo de Jornada Ampliada/Educação integral: apoio pedagógico e ações sócio-culturais e esportivas;
- Espaços Comunitários: Fortalecimento do grupo familiar e comunitário.

2 – Objetivos:

2.1 – Creche/educação Infantil: Preparar a criança, visando sua integração à sociedade em que vive, como agente participante, contribuinte e com a visão crítica transformadora, favorecendo assim seu desenvolvimento global.

O trabalho na creche com crianças de 0 a 3 anos é a primeira etapa da educação e visa ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (Lei 9.394/96, art. 29).

2.2 – Núcleo de Educação Integral: Desenvolver atividades em oficinas de apoio pedagógico para crianças e jovens de 7 a 10 anos, residentes em comunidades próximas da Aldeia SOS, visando estimular as potencialidades de cada uma delas.

Oportunizar espaços onde as crianças e jovens tenham contato com ações culturais, incentivando suas aptidões físicas e cognitivas, propiciando também o afastamento do risco pessoal e social.

2.3 – Núcleo de Comunidade: Promover um trabalho de motivação e mobilização das famílias, moradores das comunidades atendidas, despertando-lhes o interesse em participar das atividades contribuindo para o alto desenvolvimento e crescimento local.

3 – Princípios e Diretrizes Pedagógicas:

3.1 – Creche/Educação Infantil:

A ação pedagógica visa desenvolver na criança de forma ética valores tais como:

- Autonomia, respeito, responsabilidade e solidariedade;
- Trabalhar com as crianças a percepção dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem comum;

- Estimular o gosto estético, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais;
- Fortalecer a identidade dos atores envolvidos com relação aos cortes de etnia, gênero, desenvolvimento físico, psicolingüístico, sócio-emocional e físico-motor;
- Tratar a criança como um ser total, completo e indivisível, promovendo a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais;

A construção dos conhecimentos e valores se faz de forma articulada envolvendo os saberes a respeito do espaço, do tempo, da expressão e valores articulados com os cuidados e a educação para a saúde, à sexualidade, à vida familiar e social, o meio ambiente, à cultura, à ciência e à tecnologia.

A avaliação não tem objetivo de promoção, porém se organiza por meio do acompanhamento e registro das etapas alcançadas pelas crianças favorecendo o seu desenvolvimento como indivíduo e ser social.

3.2 – Núcleo: Educação Integral:

As ações pedagógicas são norteadas pelos princípios:

- Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício de criticidade e respeito a ordem democrática;
- Princípios da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

3.3 – Núcleo: Comunitário:

Os procedimentos pedagógicos que norteiam as ações deste núcleo são desenvolvidas da seguinte maneira:

- O desenvolvimento de identidade pessoal, política e social dos atores envolvidos;
- Respeito aos saberes prévios e vivências da comunidade;
- Identificação das dificuldades e potencialidade da comunidade, visando a construção coletiva do processo de desenvolvimento.

- Desenvolver a consciência crítica relacionada aos preconceitos referentes à etnia, gênero, crenças e idades;
- Fortalecer a família como base do desenvolvimento humano.

4 – Metodologia Empregada:

Núcleo: Creche

Este trabalho foi realizado durante todo o ano letivo, nos cinco dias úteis da semana, em que a criança entra às 7:30h e retorna para casa às 17h, em companhia do responsável. Realizaram-se trabalhos em grupo, aulas-passeio, jogos e brincadeiras. Além das educadoras, contou-se com o trabalho voluntário de alguns pais e colaboradores interessados nas atividades desenvolvidas. O planejamento é realizado semanalmente, tendo como metodologia empregada atividades pensadas para serem executadas dentro e fora do espaço escolar, sendo elas:

- Estimulação Corporal: atividades que envolvam o desenvolvimento da coordenação psicomotora, motora global, conscientização corporal, equilíbrio e orientação espaciotemporal;
- Estimulação da Linguagem: atividades com figuras, livros, revistas, música, desenhos, pintura, colagem, fantoches, etc.;
- Integração Social: atividades lúdicas promovendo o desenvolvimento da criança nas suas relações sociais, proporcionando a aquisição de atitudes de cooperação e respeito, estimulando a autonomia no seu dia-a-dia.

Núcleo: Educação Integral

Consiste em atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula, em que se buscam ações educativas visando estimular as aptidões físico-cognitivas de crianças e jovens. São realizadas durante todo o ano, nos cinco dias da semana, em dois turnos, com a duração de 4 horas diárias cada. As atividades são desenvolvidas por meio de aulas explicativas, jogos, atividades lúdicas, trabalhos em grupo, pintura, atividades esportivas, dentre outros. Contamos com o apoio de estagiários universitários dos cursos de arte-educação e desporto e educação.

Núcleo: Comunidade

Para realizar as atividades previstas desenvolvem-se os seguintes procedimentos: reuniões com os moradores a fim de motivá-los e despertar o interesse em participar do Programa, seleção de um comitê de pais para ajudar na coordenação das atividades, inscrições dos interessados cujas famílias estejam dentro do padrão de atendimento da organização, ou seja, famílias, cuja renda familiar mensal aponte para até dois salários mínimos; fazer parcerias com órgãos públicos locais e/ou empresas privadas, tendo em vista a viabilização dos recursos necessários à manutenção do espaço.

Avaliação do projeto político pedagógico:

O presente PPP construído em trabalho coletivo envolveu todos os seguintes atuentes no Programa de Fortalecimento familiar e Comunitário da Paraíba: dirigente, pedagogos, educadores, técnicos, servidores de apoio, pais, alunos, comunidades e parceiros, sendo acompanhada e avaliada durante todo o ano. Estabeleceu-se uma comissão constituída por um representante de cada núcleo para reunir-se no final de cada semestre para avaliar o seu desenvolvimento.

Retificações do PPP, quando necessário, serão realizadas ao longo do seu desenvolvimento de forma acordada com os envolvidos em cada ação a ser modificada. Ao final de cada ano letivo, os componentes da comunidade formadora do Programa de Fortalecimento familiar e Comunitário com vista à montagem de versão para o período administrativo e pedagógico seguinte, avaliam e retificam as ações necessárias.

6 POR DENTRO DA AÇÃO

6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visa-se neste capítulo apresentar como se atingiu os objetivos dessa pesquisa, trazendo a opção pela abordagem qualitativa para melhor se entender como vem se dando o trabalho realizado pelas educadoras nos espaços formativos diários.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada através de contato direto e interativo com a situação observada, procurando entender os fenômenos, dentro da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, buscando traduzir os acontecimentos socioculturais, revelando realidades nem sempre expostas. Fenômenos estes que, dependem, também, da interpretação do pesquisador, procurando ter cuidado para não menosprezar os dados quantitativos que servirão como complementação da análise empreendida, melhorando a compreensão dos estudos (MINAYO 1999).

Tem-se observado que nos cursos de formação de professores, surgem questionamentos e queixas sobre as dificuldades da formação, porém pouco tem se procurado desenvolver um trabalho com as alunas advindas dos cursos do magistério, que há muito tempo já exercem a profissão de professoras, têm uma vasta experiência dentro da prática educativa e, contudo, não se leva em consideração esse tempo de atuação. Foi feito, então, um levantamento para analisar como a formação vem interferindo na postura profissional das professoras e como se processam as práticas adotadas dentro do espaço escolar.

PROCEDIMENTOS:

Através de uma pesquisa qualitativa fize-se um trabalho investigativo em uma (1) Organização não Governamental – Aldeias Infantis SOS - Paraíba, analisando como o educador de sala de aula da Educação Infantil vem trabalhando, caracterizando um estudo de caso.

O estudo foi realizado, a partir de um olhar, enquanto membro co-partícipe do trabalho da Organização Aldeias Infantis SOS-Brasil, no Estado da Paraíba, dentro do Programa de Fortalecimento Familiar e Comunitário, conjugando informações ponderadas em 05 (cinco)

anos de trabalho. Cabe ressaltar que, as informações coletadas, após a aplicação do questionário, adquiriram um valor essencial para que se observe como se encontra, atualmente, sendo efetivado o trabalho na Organização no tocante às atividades diárias, no Programa de Fortalecimento familiar e Comunitário (PFFC), permitindo identificar as demandas, dificuldades, sucessos e insucessos decorrentes das ações formativas no dia-a-dia.

Como aplicação de instrumentos de pesquisa, foram utilizados questionários (anexo) com as educadoras, procurando verificar que tipo de qualificação e qual a importância que é dada a esta dentro da instituição. Em seguida, analisaram-se, discutiram-se os dados e os resultados foram apresentados. Aplicou-se o questionário com profissionais que hoje se encontram atuando na prática de uma organização que trabalha com famílias carentes e em risco social, objetivando o adequado empoderamento destas para favorecer a quebra de uma postura assistencialista promovida por políticas públicas obsoletas.

O questionário se compõe de sete (07) questões que aglutinaram os seguintes temas:

- A importância da continuidade dos estudos
- A relevância da Educação Infantil;
- O valor dado aos estudos teóricos em nível superior;
- O papel da creche na vida das crianças.
- O nível de satisfação com a escolha profissional.

Para operacionalização da pesquisa fez-se necessário o emprego de uma metodologia, entendida segundo Minayo (1994, p.16) como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Esta investigação pauta-se numa perspectiva histórica, tomando como referencial teórico o materialismo dialético.

As técnicas de investigação: a observação participante, conforme afirma Deslandes (1994, p. 58) “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. Utilizam-se, ainda, documentos da organização, fotos de arquivo, e as anotações diárias.

UNIVERSO PESQUISADO: As Aldeias Infantis SOS, em João Pessoa, no Estado da Paraíba.

SUJEITOS DA PESQUISA: 10 (dez) Professoras de Educação Infantil que trabalham nas Aldeias Infantis SOS, de João Pessoa na Paraíba.

7 ESTUDO DE CASO

7.1 O FAZER PEDAGÓGICO NA SUA PRÁTICA

A discussão norteou-se para identificar que papel é esse exercido pelo educador infantil, quais suas habilidades, perspectivas, grau de satisfação, enfim, qual a sua história de vida laboral numa perspectiva de “erros e acertos”, “conquistas e derrotas”, bem como essa formação vem sendo percebida dentro do Programa de Fortalecimento Familiar e Comunitário das Aldeias Infantis SOS, de João Pessoa, na Paraíba.

Procurou-se então, analisar e refletir sobre as respostas dadas pelos professores, a partir dos eixos temáticos que aglutinados (ver procedimento) constituindo o norte do nosso estudo.

Observando **a primeira questão** nota-se que das 10 educadoras pesquisadas, apenas 04 (quatro) têm curso superior e 06 (cinco), têm o pedagógico ou equivalente ao magistério, Destas últimas, a maioria esta cursando pedagogia ou conclui no ano de 2007. Contudo, dentre os que têm formação superior observa-se que ela é recente. O relato de tempo de conclusão mais longínquo referiu-se ao ano de **2005**. Enfatando-se a fala da professora (**J.**):

“Superior completo. Terminei em março de 2005”.

e ainda a educadora (**C.**) também expressou:

“Sou formada em Pedagogia desde o ano de 2005”.

De acordo com a informação confirmada pela educadora (**M.V.**), temos:

“Tenho o pedagógico e Termino(sic) pedagogia em julho deste ano”.

Tal como nos informou a educadora (**G.**):

“Curso Superior Pedagogia; Pedagógico, concluir (sic) em 1995.

Conclui em 2006. (grifo nosso: referindo-se ao curso superior)

Já a educadora (**L.**) nos narrou que concluiu:

“Magistério 1989. Superior Fevereiro 2007”

Muitas dessas concluíram o seu curso pedagógico na década de 80 e 90, tendo a preocupação com a formação em nível superior, aparentemente, apenas de modo recente. Vale salientar que a organização em questão vem procurando selecionar para o seu quadro docente educadoras com nível superior, sendo assim, as mesmas, também, vêm sendo estimuladas para dar continuidade à formação, visando a um trabalho de qualidade na base da sua estrutura.

A presente questão nos remete a inquietação em relação à crescente procura pelos cursos em nível superior só após a exigência legal, traduzindo hoje a busca por subsídios teóricos não apenas para fortalecer os conhecimentos indispensáveis para lidar com um reconhecido público portador de direitos legítimos e sim, por aspectos de exigências formais expostos na lei. Esta é uma questão prioritária e que se deve levar em consideração ao levantar hipóteses em relação ao tempo decorrido para o alcance da formação em nível superior.

Em relação à questão de nº 2, sobre a formação superior e as decorrentes mudanças na vida profissional, obtivemos respostas como:

“Sim, mudou em alguns aspectos em aspecto acadêmico não a pratica está (sic) não mudou”
(Educadora M.V.)

Outra educadora, ainda em relação à **questão de nº 2** se colocou:

“Sim, pois ficamos embasada (sic) nas teorias, aplicamos de maneira mais sábia nossos conhecimentos” (G.)

Encontramos também respostas como:

“Com certeza mudou, pois enriqueceu bastante meus conhecimentos foi quando aprendi várias fases do desenvolvimento da criança desde o seu nascimento até a fase adulta e tive um breve conhecimento dos transtornos de difites (sic) e a melhor forma de ajudar a criança”
(Educadora L.)

e ainda:

“Sim, com nível superior, mesmo no meu caso que não está concluído a formação muda muito a visão profissional” (Educadora A.)

Também encontramos respostas como:

“...Sim, pois eu pude trabalhar na Aldeia por causa da minha formação superior e o mercado de trabalho está muito exigente.”(Educadora J.)

Como se percebeu nas poucas falas, o curso superior não parece ter oferecido oportunidades concretas de melhorias profissionais, contudo, mesmo não conseguindo ver a melhoria aponta à educadora (C.), que “[...] ampliou os meus conhecimentos pessoais e profissionais”.

O cotidiano do educador encontra-se revestido de evidências ambíguas, tolhido pelo escasso tempo de estudo e enfadonho tempo de trabalho, faz adequações a sua formação ou incorpora as já existentes para poder inserir-se nas exigências do mercado o que, na maioria das vezes, acarreta uma “competência técnico científica” precária e conflitiva.

A **questão de nº 3** é uma questão que permite vislumbrar o tempo de atuação na Educação Infantil e focalizar, principalmente, se a opção por este contexto se deu por escolha ou por ausência de opções. Ao resgatar o valor da escolha primeira objetivou-se sinalizar entraves no exercício da docência que poderão repercutir, conseqüentemente, na sua prática diária.

Sendo assim, observa-se o que nos relatou a professora (A.) de uma rede particular de ensino:

*“Por um período de 07 (sete) anos atuei e retornando agora. Sim, a minha primeira opção profissional foi de educadora, **é com muito prazer e amor** que abraço a minha opção profissional”* (grifo nosso)

Com a educadora (C.) temos o relato de que:

“Trabalho com a educação infantil desde os meus 17 anos e em sistemas de creche a (sic) 4. Estou há 8 anos nesta área.”

Já com a professora (L.) temos:

*“Faz 10 anos que atuo na educação, essa foi oportunidade para começar em sala de aula na educação infantil, **não foi por opção** até por que me identifico com os adolescentes”.*

a professora (M. L. de S.) nos colocou:

“Três anos é o meu tempo de experiência em creche, porém, minha experiência inclui (sic) um longo período em educação infantil e também Educação Jovens e Adultos em caráter de alfabetização. Justificando essa experiência que minha formação do curso pedagógico nível médio me levava a esse caminho porque é um projeto que eu acredito.”

Contudo, aqui é importante sublinhar aspectos de algumas das respostas apresentadas que nos remete a questões já historicamente colocadas, resgatando o sentimento de sonho, aspiração de trabalhar com crianças, beleza da profissão, dentre outros. Focalizando muito

mais aspectos maternos do que profissionais, como bem nos narrou a educadora (A.) em sua fala:

“[...] é com muito prazer e amor [...]”

Sem dúvida, efetivamente se faz essencial o gosto pela escolha profissional, porém o entendimento de conceitos muitos subjetivos nos leva a reconhecer que é imprescindível que esteja definido na proposta de trabalho o que é necessário para um profissional qualificado e ciente de que apesar da demanda do esforço, tolerância e gosto; é necessário também entender as questões de aprendizagem específicas para a idade, e a intervenção educativa sem cunho meramente assistencialista e maternal. Convém que não se alimente a premissa de que para ser professora, principalmente de Educação Infantil, basta gostar, identificar-se e saber cuidar de criança.

Por formação entende-se um processo de construção contínuo, portanto, verificar como o educador de sala de aula vem pensando a necessidade da continuidade deste movimento denominado formação continuada é primordial na promoção dos conhecimentos e na aplicabilidade destes na prática. Assim sendo, a **questão de nº 4** apresentou o olhar deste educador e como ele vem se mobilizando para colocar em prática este ato.

“ É que nunca devemos parar e sim continuar estudando para que tenhamos um melhor enriquecimento profissional” (Educadora L.)

Posteriormente a educadora (J.) apresentou sua opinião como:

“Sim (sic) formação continuada for o que eu estou pensando é muito bom você dá continuidade ao seu estudo até porque o progresso está ao e o seu aprendizado fica estacionado”.

Já a professora (A.) disse que é:

“É um elo de fortalecimento para o profissional que abraça a educação de maneira seria e com responsabilidade, onde abre-se novos horizontes de informação.”

Mais uma vez, confirmando o entendimento desta necessidade e dando a devida importância ao ato de formarem-se continuamente a educadora (G.) relatou:

*“Na nossa profissão é a realidade, pois estamos sempre mudando, o mundo se globalizando, a tecnologia avançando á passos largos etc.
E(sic) nós temos que acompanhar tudo isso, ou então seremos profissionais medíocres.”*

A educadora (C.), sobre formação continuada, pronunciou-se:

“Acredito muito na formação contínua porém, acho ela muito complicada na área de educação. Pois(sic) para este tipo de formação requer disponabilidade(sic). Algo que infelizmente nesta area(sic) é muito complicada(sic).”(grifo nosso)

Diante da pergunta que pedia a sua opinião sobre formação continuada a educadora (M.V.) mencionou:

“É eficaz quando a interesse em aprender mais.”

Pensando bem, então, sobre que tipo de formação continuada vem sendo proposta aos profissionais da educação? Ela vem se desenvolvendo muito mais em momentos esporádicos, pontuais, em capacitações, formações, etc., do que no dia-a-dia do educador. Uma boa parte dos educadores frequenta as formações apenas para cumprir carga horária e exigência patronal, sem conseguir ver conexão com sua atuação diária. Adotando uma postura com propostas diferenciadas é fundamental para não se cair na mesmice, culminando numa instância formadora exaurida e desvinculada do processo educativo, seja ele formal ou informal, pois,

As experiências de formação continuada desvinculadas do universo escolar, fora do cotidiano da escola, como cursos, seminários e outras formas de “reciclagem”, têm suscitado muito mais insatisfação do que propriamente mudanças positivas na prática pedagógica (SILVA, 2002, p.10).

Pode-se observar nas falas na questão 5, ao referir-se ao tempo destinado no seu dia-a-dia para sua formação profissional, algumas respostas como:

“Oito horas diarias (sic) de seg.(sic) à sexta, mais planejamento. Com relação a realização do meu trabalho busco uma sinergia daquilo que vejo em sala de aula na universidade (teoria) para a prática do dia-a-dia no local de trabalho “ (Educadora M. L.)

Ou ainda, com a educadora (A.):

“Infelizmente o tempo é muito pouco pois o meu curto e intensivo. Trabalho dois expedientes, restando apenas horário de almoço e como na maioria das vezes estudo a noite ou madrugada.”

Encontramos também:

“As vezes à noite e nos finais de semana eu leu (sic) um livro ou uma apostilha referente ao meu curso.” (Educadora J.)

E, também, em mais um relato:

“Infelizmente no momento não disponho de nenhum tempo.”(Educadora C.)

E ainda:

“Fica bastante difícil por não ter tempo a jornada de trabalho o tempo é pouco no dia-a-dia, realizo 1 vez por semana aos sábados e na pratica (sic) do dia-dia.(sic).”(Educadora M. V.)

A qualificação profissional, a importância da Educação e o papel do educador de creche são questões que vêm se destacando na busca por políticas públicas engajadas, comprometidas com o crescimento de um setor tão fundamental dentro do processo formativo do ser educando. Embora, ainda, encontre-se um quadro de formação deficitária, percebe-se a crescente busca por esta qualificação, apesar de algumas respostas remeterem ao questionamento sobre se essa busca pela qualificação não está se efetivando, muitas vezes, apenas pela exigência do mercado. Em relação ao tempo destinado a sua formação profissional, a sobrecarga de trabalho, o cotidiano de tarefas parece suplantiar o momento de reflexão necessário ao fazer pedagógico.

Sendo assim, merecem discussões no sentido de estabelecer princípios e políticas públicas para o setor, envolve-se o pensar procedimentos cujo intuito decorre sobre a promoção, o favorecimento de normas que irão reger políticas voltadas para a superação das debilidades existentes. Ter como opção o desenvolvimento bio-psico-cognitivo do educador e do educando atende a situações peculiares inerentes ao público alvo.

Com a **questão de nº 6** procurou-se levantar o perfil da idéia exposta pelo atual quadro de professores da Educação Infantil tem em relação a importância que é dada ao atendimento em creches e qual o papel desta na vida da criança. Assim, detectou-se uma pequena mudança da visão propagada até então de creche como espaço apenas do cuidar, porém, ainda emaranhada a conceitos envelhecidos. Ao abordar esta questão com as educadoras, elas traduziram suas opiniões em:

“É muito significativo conta na formação em fim na sua Estrutura, (sic) é uma experiência que a criança que não passou pela creche não conhece só às que passou (sic) conhecem e tem (sic) uma Estrutura (sic) diferente (Educadora M.V.)

Para a educadora (A.), o papel da creche é:

*“ De suma importância, pois o trabalho em educação dentro da creche é uma realidade local onde a criança **tem a consequência de absorver** todo o conhecimento adotado por meios profissionais” (grifo nosso)*

Relatando ainda a opinião da educadora (C.)

“Acredito que a educação infantil “creche” tem um papel muito importante na formação da criança com fatores determinante (sic) para sua vida adulta.”

Entretanto, infelizmente, ainda não se desvencilhou de encontrar idéias, valores sociais e culturais enraizados num entendimento arcaico, com posicionamentos de profissionais de creche que trazem o aspecto voltado para o cuidar, tomar conta enquanto os progenitores trabalham como se divisa no exposto:

Com a educadora (G.) ratificamos:

*“Importante, pois além de preparar p/ o cotidiano, **possibilita o aumento da renda família(sic)**, já que a mãe fica livre p/ trabalhar.”(grifo nosso)*

E, ainda, a educadora (J.) expôs que a creche na vida da criança:

“Tem uma importância muito grande, pois as crianças têm a socialização com outras crianças, a mãe pode ir trabalhar sossegada, pois sabe que o seu filho está(sic) “seguro”.”(grifo nosso)

Ponderando sobre a questão de nº 7 percebe-se que a preocupação com a desvalorização do profissional da educação vem à tona, porém, mesmo com um quadro de itens a ser citados para fomentar a opção de mudança de profissão, são encontrados educadores dispostos a continuar no campo de trabalho que vêm ocupando. Muitos deles alegaram gostar do que fazem, só gostariam que alguns aspectos condicionantes de um trabalho melhor sofressem transformações radicais, tais como: valorização, remuneração, tempo disponível para o estudo, número de alunos por turma, dentre outros. Sendo assim, descrevendo as falas temos como respostas:

“Não, pois eu amo o que faço e não ficaria satisfeita em outra, pois já(sic) tentei.”(educadora J.)

“Não, pois gosto de trabalhar com crianças.” (educadora L.F.)

“Não gostaria, mas me capacitar mais dentro da profissão que me identifico que é trabalhar com a criança.” (educadora M. V.)

“Não.

Amo o que faço, mesmo com os obstáculos encontrados para mim será um desafio enfrentá-los com muito amor e compromisso.”(grifo nosso)(educadora M. L.)

“Não, pois amo a minha profissão apesar que gostaria que fosse mudado conceitos e opiniões que direta ou indiretamente atropela (sic) a visão do profissional em educação infantil limitando assim o seu desenvolvimento. (grifo nosso) (Educadora A.)

Apesar de muitas delas ainda fazerem a ligação com o afetivo; “amo o que faço”, “trabalho por amor”; insignificante é o percentual que se mostra propensa a mudança da função, e mesmo quando tal faz a ponte com a remuneração, como nos descreveu a educadora (C.) alegando que:

“Sim, pois estou procurando uma profissão que me realize financeiramente.”(grifo nosso)

As propostas educativas vêm perdendo-se em modelos, por vezes, falidos, concebidos por um sistema envolto à inércia de um grande percentual daqueles que deveriam ser os atores da ação. Movimentos que deveriam engajar-se nas propostas diferenciadas ficam inertes diante do aparente engatinhar para que se coloquem em prática as políticas públicas pensadas para o setor. Avançam-se em teorias, porém, arrastam-se para colocá-las em prática.

Conceber uma reformulação educacional sem levar em conta a qualificação do educador, que é quem está na base, realizando o trabalho pedagógico na sala de aula, é permanecer em descompasso com o movimento que permeia a ação transformadora; responsável pela mudança real da conjuntura vivida pelo professor, perpetuando um improvável espaço de autonomia e co-responsabilidade. Um dos obstáculos para o fazer acontecer pode estar na freqüente espera de alguns docentes, por receitas prontas dentro da atuação diária, muitas vezes até vivenciadas em capacitações utópicas ou aquém das necessidades destes. Instituem-se modelos metodológicos, procedimentais, porém, sua operacionalização encontra-se implantada parcialmente, desembocando, por vezes, em ações isoladas. Não se conseguem introjetar mudanças impondo-as como modelos de referência criados superficialmente, pois,

Quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, o sujeito confronta-se com as resistências ativas ou com as estratégias de fuga de atores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar – aberta ou secretamente – qualquer inovação vinda de fora, pelo menos se não tem a possibilidade e o poder de apropriar-se delas e de reconstruí-las em seu contexto. As representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto (PERRENOUD, 2000, p.159).

Perrenoud (2000) propõe uma mudança num sentido mais global, perpassando pelo que ele denomina de “reforma de primeiro tipo”, sendo estas realizadas na estrutura das habilitações e organização do curso; na de “segundo tipo”, com a mudança nos currículos, e, principalmente, a denominada por ele de “terceiro tipo”, onde:

[...] é preciso atingir as práticas, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre professores [...] Afinal de contas, são as práticas profissionais, o trabalho dos professores que se trata de transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de uns e de outros são, portanto, decisivos (PERRENOUD, 2000, p.160).

e, ainda, aponta como entrave principal na falha no sistema de mudanças das reformas escolares a indisponibilidade dos educadores pois, para ele,

[...] os professores de hoje não estão nem dispostos, nem preparados, em sua maioria, a praticar uma pedagogia ativa e diferenciada, a envolver os alunos em procedimentos de projeto, a conduzir uma avaliação formativa, a trabalhar em equipe (*Ibid.*, 2000, p.161).

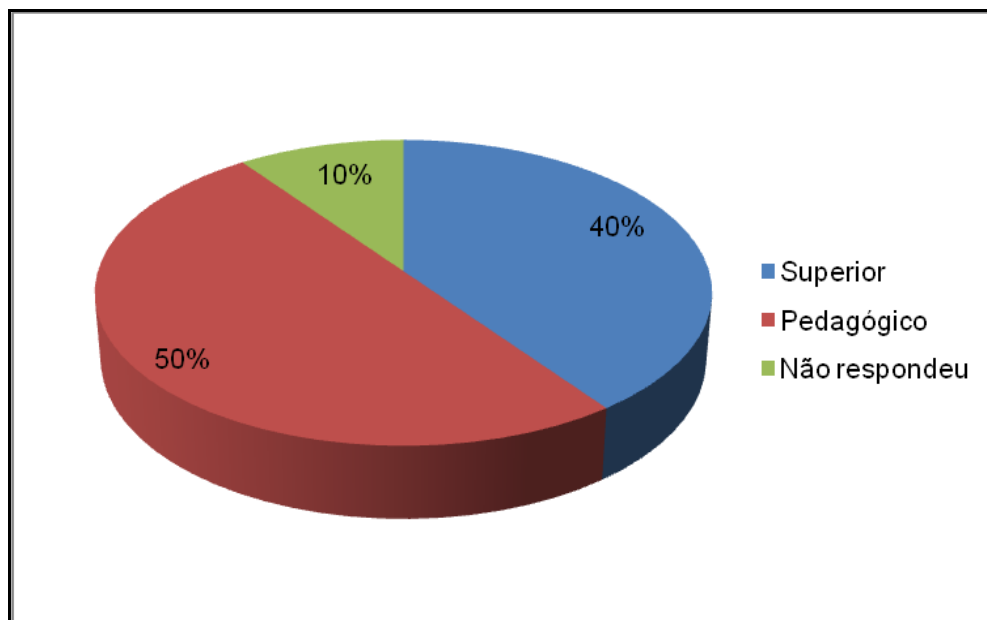
Uma sensação inicialmente de espanto e posteriormente de reflexão nos levará, certamente, a observar os comportamentos já mencionados anteriormente dos docentes em relação a algumas atitudes e práticas, estabelecidas por estes, durante as formações, como indisposição, desprazer, obrigação, irrelevância, etc.

Em geral, só apontar culpados não basta. Projeta-se o estímulo ao desenvolvimento das competências desejadas para um corpo docente já estabelecido, cheio de vícios e convicções que não se quebram de uma hora para outra, e ainda, corre-se o risco de, na visão de Perrenoud (2000, p. 161):

[...] mesmo que fosse feita a tempo, uma renovação da formação inicial atingiria, de imediato, apenas uma fração marginal do corpo docente instalado, os ‘novos professores’, cujos sonhos de mudança seriam, aliás, desde sua contratação, fortemente temperados pela cultura profissional em vigor na maior parte dos estabelecimentos.

Para uma melhor análise, aplicou-se a construção de gráficos na busca pela visualização do quadro profissional dos que estão em exercício junto à Educação Infantil.

Análise da Questão: (1)

**Gráfico 1:** Qual a sua formação?**Fonte:** Dados da pesquisa, 2007.

Constatou-se que apesar do índice do Pedagógico está maior do que o de nível Superior, é encontrado um quadro composto por profissionais qualificados, em que não se observou uma formação que não estivesse adequada à função. E vale salientar que, durante o decorrer da pesquisa, dentre os que estão enquadrados no perfil de possuidor do grau de formação Pedagógica encontram-se cursando o nível superior, concluindo ou por concluir, ainda este ano, perfazendo um total de mais de 70% de detentores, ou por possuir, a formação em nível superior no presente momento.

Análise da Questão: (2)

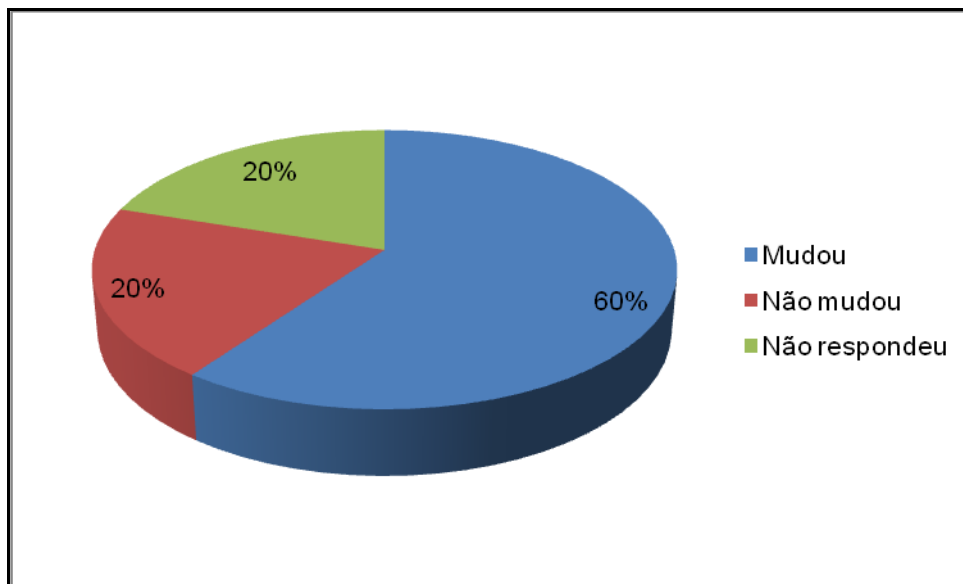


Gráfico 2: Para você, ter uma formação em nível superior (universidade) mudaria, ou mudou, alguma coisa na sua vida profissional?

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

O entendimento de que a formação adequada fará diferença na prática diária é vista como imprescindível para antever uma ação mais coerente com as necessidades efetivas das crianças atendidas pelo Programa. Fortalecer o teórico traz oportunidades de um trabalho desenvolvido em prol do crescimento metodológico a ser aplicado, proporcionando oportunidades adequadas de ação educativa, estimulando as crianças dentro de uma visão mais completa, apropriada ao seu desenvolvimento bio-psico-social.

Análise da Questão: (3)

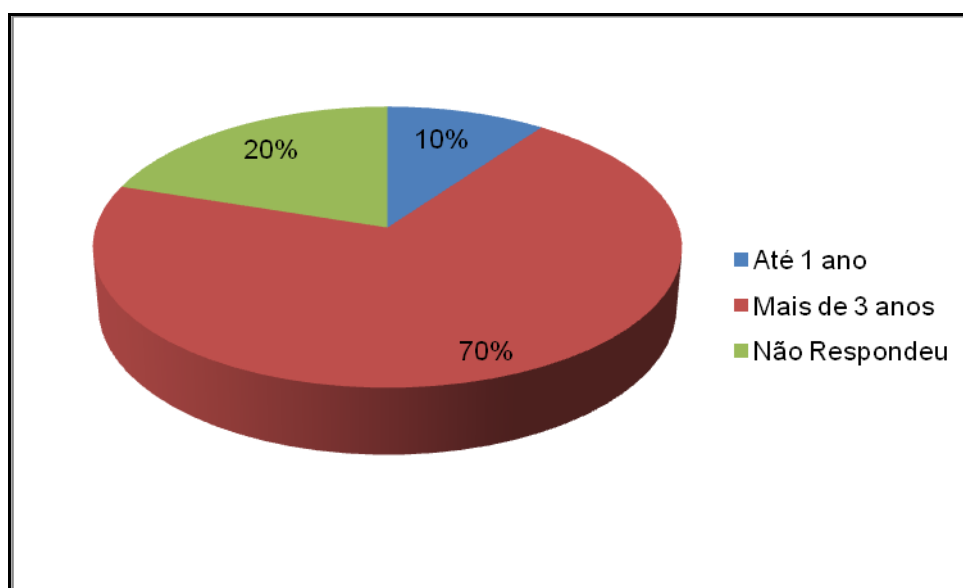


Gráfico 3a: Quanto tempo você atua na Educação Infantil (creche)?

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

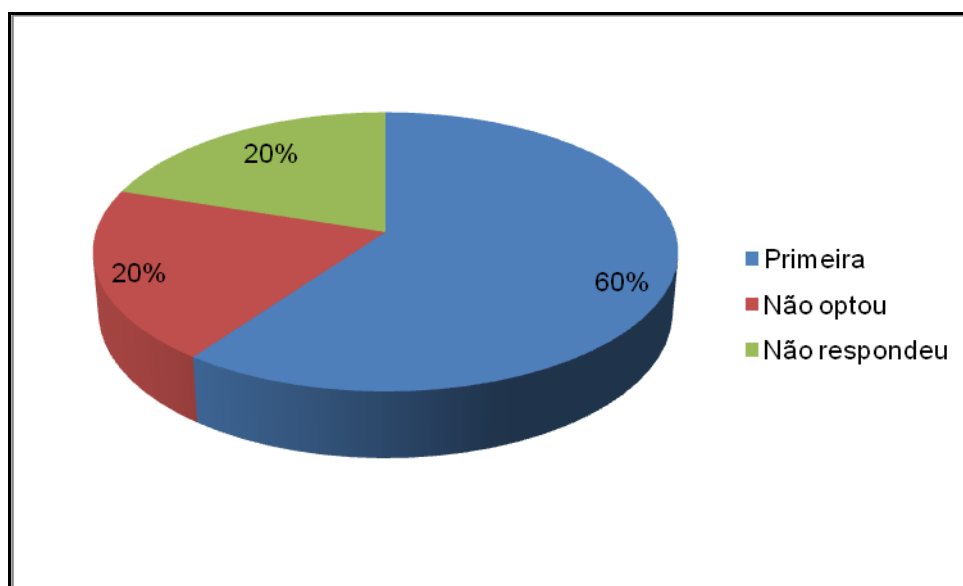


Gráfico 3b: Essa foi sua primeira opção profissional?

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Apesar de um tempo de atuação não tão significativo em termos de quantidade, as educadoras apresentam segurança apropriada dentro da função exercida. Desempenham as atividades com destreza, procurando aplicar da melhor maneira possível os seus conhecimentos. Usufruem de dois dias na semana de tempo resguardado para estudos,

planejamentos e ações práticas, voltados para a realização das atividades que venham a ser executadas durante o ano. Avaliar, discutir e redimensionar são ações presentes no seu cotidiano. Dentro de uma abordagem voltada para a co-participação, falam que sempre que têm oportunidade, durante as reuniões semanais, tempo e espaço para a escuta de cada um.

Perfazendo um total de cerca de 60%, tem-se uma visão ampla de como a Educação Infantil, apesar dos percalços, apresenta-se como atrativa para o desempenho funcional. Apesar de se estar presenciando um crescente índice de desvalorização no setor do Ensino Médio, de acordo com reportagem veículado pelo Jornal Correio da Paraíba, no corrente ano, ainda, permanecem no caminho do magistério, na grande maioria mulheres, pessoas que acreditam na construção coletiva do saber para a formação do cidadão do hoje e do amanhã.

Análise da Questão: (4)

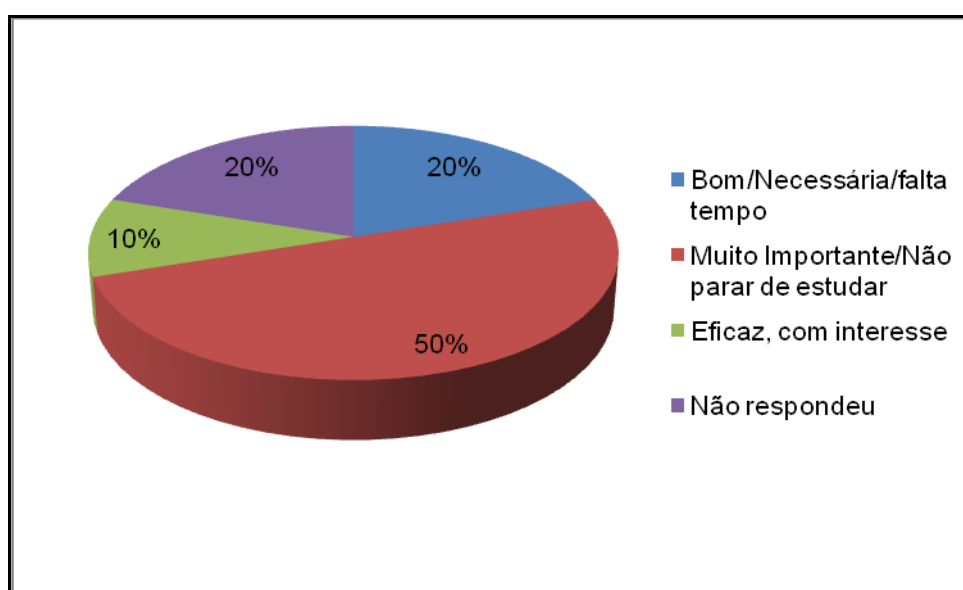


Gráfico 4: Qual sua opinião sobre formação continuada?

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Esta é uma questão delicada, pois, apesar de se ter 50% das respostas apontando para a importância da formação continuada, na prática, a efetivação desse momento com raridade acontece, ou por falta de tempo, ou por acomodação. Algumas das educadoras em questão não se dedicam ao fazer diário formativo. Pode-se observar essa constatação nas respostas dadas na questão de número 5.

Análise da Questão: (5)

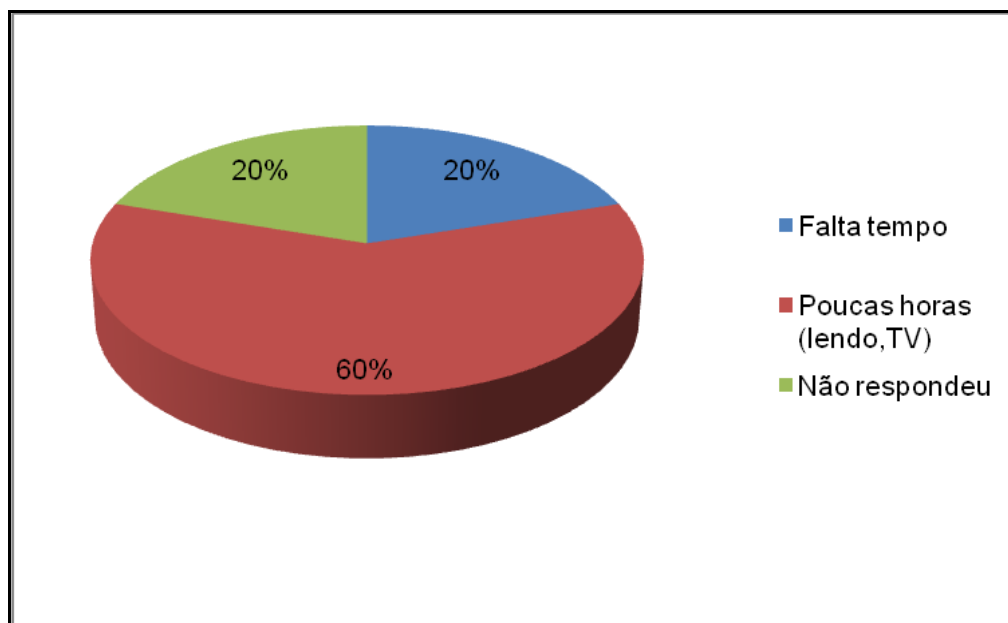
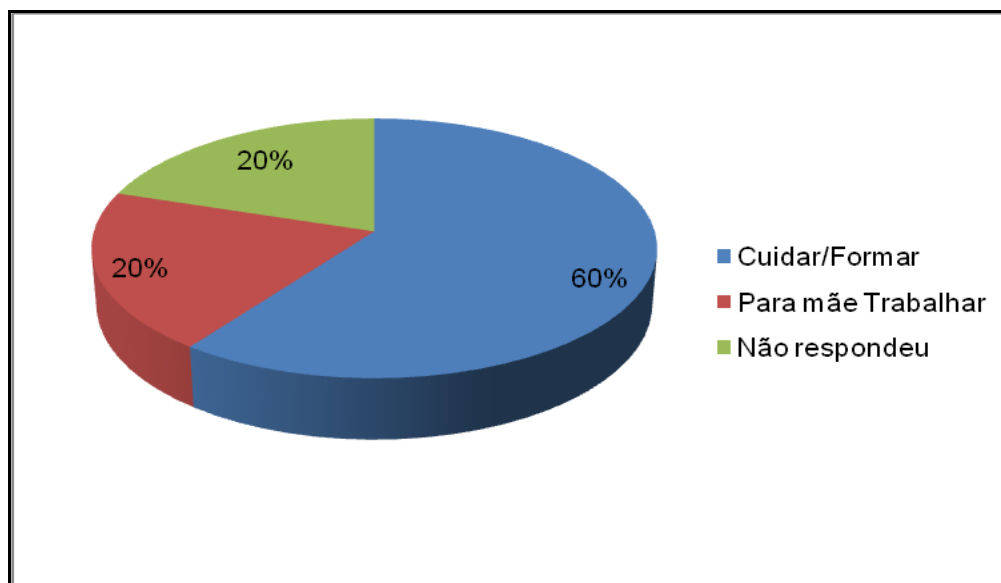


Gráfico 5: Qual o tempo utilizado no seu dia-a-dia para a sua formação profissional? Como realiza?

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

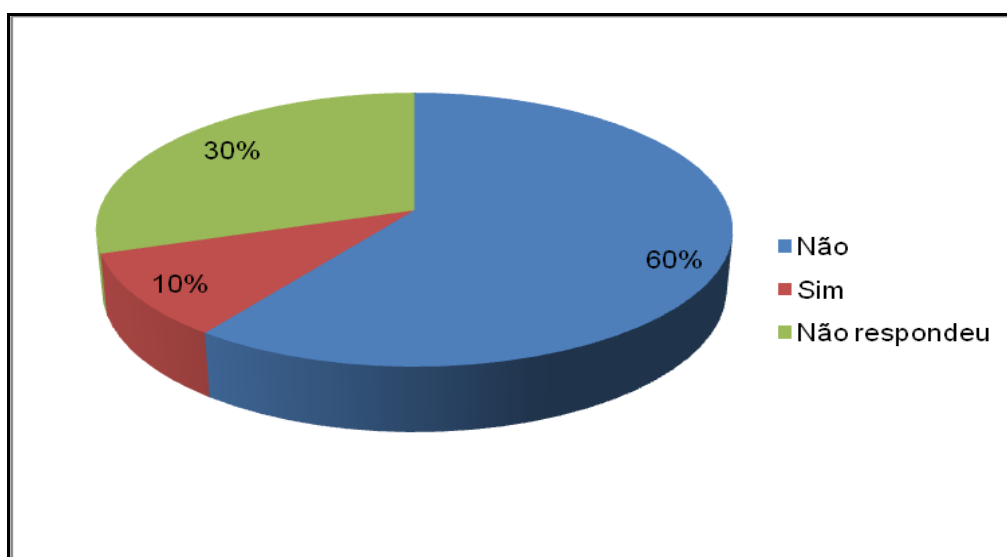
Aqui tem-se a confirmação de que o tempo é uma preocupação constante no que fazer pedagógico, pois, dele depende a nossa disponibilidade para a completude das ações que levarão o educador e o educando a um aprendizado mais significativo e eficaz. Cerca de 80% das educadoras responderam que não tinham tempo ou dedicavam poucas horas ao estudo, destas, 60% apontaram para a realização deste, ao fazê-lo, através de noticiários de Tv, jornal, planejamento semanal, apostilhas, ou ainda, durante a aula na universidade. Sendo assim, esta questão só vem reforçar a necessidade de se rever e refazer as oportunidades de aprofundamento teórico-metodológico, pois, dificilmente, tem-se profissionais qualificados adequadamente para um desempenho verdadeiramente relevante dentro do espaço educacional. Em contrapartida, observou-se o empenho demonstrado pelas educadoras em questão, no seu fazer diário, para atuar de forma a fazer diferença no seu trabalho e ajudar no desenvolvimento das ações elencadas pela organização para o cumprimento da missão de forma plena.

Análise da Questão: (6)

**Gráfico 6:** Qual o papel da creche na vida da criança?**Fonte:** Dados da pesquisa, 2007.

Diante do questionamento em relação ao papel da creche na vida da criança, as educadoras, na sua maioria, responderam voltadas para o cuidar e o formar, demonstrando a importância que é dada à estrutura do desenvolvimento bio-psico-social no tocante ao seu crescimento enquanto membro ativo da sociedade que ocupa.

Análise da Questão: (7)

**Gráfico 7:** Gostaria de mudar de profissão?**Fonte:** Dados da pesquisa, 2007

Na questão de nº 7, 60% delas fizeram a opção pelo **NÃO**, mesmo levantando a questão da desvalorização e das dificuldades encontradas, permanecem realizadas no exercício da profissão. Demonstram, apenas, a vontade de que mudanças aconteçam para que se possa desempenhar o trabalho diário e ter tempo adequado para a qualificação contínua, e, ainda, a valorização em forma de reconhecimento social e remuneração apropriada, até mesmo para viabilizar o aprofundamento teórico futuro.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas ações são necessárias na busca de se reverter o atual quadro formativo educacional: organização de uma rede de atuação efetiva, reordenar de forma íntegra o funcionamento das políticas públicas elencadas para o setor, adequada capacitação dos agentes da ação, atendimento estruturado nos espaços educativos, dentre outros. A realidade pesquisada apresentou resultados com dados interessantes em que a maioria dos educadores entrevistados acreditam na importância da qualificação profissional, porém não encontram disponibilização do tempo para tal. Sabe-se que a consolidação das ações educativas ancora-se no compromisso e na responsabilidade dos atores e dos sujeitos do processo, isto é, educandos e educadores, bem como formulações de leis, decretos e normas que disponham recursos de maneira eficiente, coerente e com retidão, aplicado de acordo com as necessidades apresentadas visando à concretização dos avanços na promoção integral da educação. Por outro lado, sabe-se também que é longo o caminho para o cumprimento de tais ações, porém se faz necessário à efetivação dos atos para suprir as demandas referentes às desigualdades qualitativas de formação humana a que têm sido submetidos os nossos educadores, exatamente no tocante às políticas públicas e gestão compartilhada das instituições.

Compartilhar elementos que envolvem o cotidiano escolar requer direcionar um olhar que possa expressar a trajetória de conflitos, anseios, concepções para que se perceba amparada, sobretudo, em teorias que oportunizem direcionar a adequada interação dos fazeres educacionais, sinalizando para a aquisição e articulação propícia entre a teoria e a prática.

O aprendizado está rodeado de uma realidade complexa e organizado em diferentes contextos. Percebe-se, nesta pesquisa, que o desafio é desvendar quais os subsídios adequados, que incitem as devidas aquisições na consolidação das idéias mais adequadas a quem procura uma educação mais voltada para a verticalização do aprendizado, concebendo um dia-a-dia engajado com o efetivo “exercício da docência”. De nada adiantará se não se corporifica na problematização da atual conjuntura como sinalizadora de mudanças reais, e rompendo com o quadro de improvisos e, emergindo com intervenções necessárias ao ambiente educacional vigente. Constata-se, também, que essa postura vem objetivando oportunizar um alicerce que favoreça construir a competência pedagógica, face ao inegável entrave existente entre formação e práxis. Finalmente, pode-se verificar em algumas falas dos professores que muito ainda precisa ser feito para oferecer às crianças uma educação realmente emancipadora.

Deve-se pensar em uma formação mais voltada para a construção de ambientes que favoreçam o alcance de atuações sócio-culturais relacionadas às vivências dos sujeitos envolvidos na ação. A esse processo, juntam-se relações políticas, pedagógicas, sociais, culturais, objetivando dar seguimento às reflexões coletivas sobre as práticas cotidianas. A partir da sistematização das ações é possível a visualização coerente para a construção coletiva do arcabouço metodológico para atender a diversidade sócio-cultural apresentada e respeitar a especificidade de atuação.

O setor público e o privado, na maioria das vezes, com escolas pequenas de bairro, ainda trabalha com educadores de creches que apresentam uma formação inadequada. As exigências da LDB/96 e políticas públicas voltadas para o setor vêm fazendo com que se busque essa formação, porém, ainda, a maioria dos (as) professores(as) termina tendo que correr para as IE's particulares, pois conseguem cumprir com a carga horária da labuta com uma formação apenas no final de semana.

Um grande público consciente dessa necessidade e conivente com essa busca, contudo, não encontra tempo para cumprir com os seus afazeres e se formar de maneira adequada. Claramente pode-se notar nos dados obtidos pela questão 5, onde todas as respostas dadas levantaram a questão do tempo e, quando se dedicam a algum estudo é feito através de leituras de livros, reportagens, formações elaboradas pela própria instituição, dentre outros, sendo este realizado em pouco tempo restante do seu dia-a-dia. Sinalizam, ainda que, apesar do pouco tempo, da carga de trabalho árdua, desvalorização, baixos salários, etc., ainda assim, a grande maioria não gostaria de mudar de profissão, pois gosta do que fazem e o que lhes falta é uma melhor condição para exercerem a sua profissão.

Muitos educadores que estão em exercício vêm buscando respostas a indagações e conflitos vivenciados no seu dia-a-dia. Tentando novas propostas, sofrendo adaptações, estratégias, porém não conseguem estabelecer com o que lhes é apresentado na teoria, e o que é vivenciado no cotidiano. Não têm subsídios para contrapor, efetivamente, a inegável distância existente entre ambas. Alicerçados por evidências que subsidiam a sua falta de tempo, valorização profissional, precária remuneração, compartilham entraves face à tamanha manipulação das políticas públicas, explícita e implicitamente, incorporada aos objetivos educacionais. Observa-se, no entanto, uma corrida frenética diante dos atuais requisitos para a qualificação, dentre a profissão no país, sinalizando para uma exigência formal de ampla qualificação, contudo, por si só, não implica melhoria deste profissional, não se esgotando a problematização da defesa desta qualificação.

Ainda, depara-se com um estado de iniciativas pontuais, engajadas na busca por um profissional mais qualificado e mais comprometido, passando a exigir, dentre o docente do seu quadro funcional, educadores com uma formação em nível superior para a, imprescindível, atuação na Educação Infantil. Entrementes, apresentou, no espaço educacional observado, um percentual de **40%** professores com educação superior e mais cerca de 30% em conclusão ou por concluir no ano de 2007.

Os estudos e pesquisas lidos por nós, até então, vêm apontando como relevância, a necessidade da continuidade da formação de professores, face às exigências das novas demandas sociais. O professor precisa ter assegurado, em sua formação profissional, o desenvolvimento de sua capacidade de entender, interpretar, decidir e agir com competência, em uma sociedade onde rapidamente, os fatos sócio-políticos e educacionais emergem e se transformam (RODRIGUES; REGO, 2004, p.28).

Com um número de educadores situados em exercício dentro de uma educação que se denomina básica, envolvendo, por vezes, uma atuação diária com horário integral ou, certamente, tendo que suprir a baixa remuneração com uma atuação em outro espaço em horário oposto, o educador vem ressaltando nas suas falas a sua estafa laboral, sinalizando para a necessidade de maiores investimentos que venham a mobilizar, contribuir, formular políticas públicas amparadas, sobretudo, neste cotidiano que vem acenando pedidos de socorro, tolhido por uma estrutura administrativa e curricular arcaica, que não favorecem com intervenções, objetivamos desvendar quais as ações que possam articular as necessidades práticas do dia-a-dia da educação com as necessidades teóricas do docente, pois, ter um embasamento para a desenvoltura do trabalho educacional é fundamental; “[...] *avança nas análises do senso comum, sobre os problemas da escola, articulando e buscando o que vai além das aparências e identificando as condições e contradições dos fenômenos educacionais.*” (RODRIGUES e REGO, (org.), 2004, p.20).

Por mais que se tenha caminhado, ainda muito se tem para delinear. Limitando-se o tempo disponibilizado ao educador na sua formação, apenas, mascara-se a proposta de intervenção que viria a favorecê-lo, efetivamente, criando oportunidades, de certa forma, ambíguas. O professor precisa se qualificar, porém não encontra tempo disponível para a inserção deste ato, sendo assim, dada a referida necessidade, ver-se direcionando seu intento para as IEs particulares de final de semana. Cansado da labuta semanal, dilui os conteúdos apresentados e os afazeres diários com improvisações. Emergem deste quadro, muitas vezes, educadores estressados, doentes, tarefeiros, absorvidos apenas no cumprimento das suas cargas horárias, sem ter tempo para conectar-se com a realidade apresentada.

Educação; espaço de favorecimento à discussão democrática, construção da autonomia, desenvolvendo a responsabilidade do educando e estimulando a constante avaliação do seu crescimento pessoal e social. Visando à coerência com essa postura é que se faz necessário que o educador e o educando socializem-se, encarando as dificuldades, perspectivas, desafios; criando espaços de confiança, capacitando-se constantemente, conhecendo cada vez melhor o entorno a que pertence o seu mundo educacional. Procurando conhecer as necessidades dos mesmos, suas expectativas, refletindo sempre na sua prática, amparando estratégias de atuação no seu cotidiano, eficazes na superação dos anseios que os rodeiam.

O ideário educacional reflete dimensões que devem considerar o educando como sujeito de todo o processo, oferecendo subsídios na elaboração de políticas públicas na busca pela reformulação de práticas pedagógicas condizentes com as novas exigências socioculturais.

O processo educativo parece estar dentro de um ciclo vicioso onde o problema começa muito cedo. Creche, período onde a criança passa a maior parte do seu dia, se for pública o período é integral, se particular pode ser por meio período. Este deveria ser o espaço para ter todo o suporte pedagógico envolvendo o psico-socio-educacional para desenvolver habilidades que necessitará no seu futuro escolar, porém, é muitas vezes, atendido por profissionais pouco preparados porque ainda se tem a noção de que este profissional não precisa ter muita qualificação teórica, e sim, gostar de criança e saber cuidar dela. Posteriormente, nos primeiros anos de estudo, formalizados como o mais importante por muitos autores, se o estudante apresentar alguma dificuldade o educador, provavelmente, não terá muito tempo para supri-la, pois necessita cumprir com a carga horária e com a grade curricular já pré-determinada.

Assim vai se formando um ciclo que parece vicioso, cada um culpa o anterior e repassa para o educador do nível posterior resolver porque não tem tempo, num crescente “*efeito cumulativo*”. Como se quer trabalhar produção textual quando o aluno ainda nem consegue formar palavras, só copiá-las sem necessariamente, identificá-las e contextualizá-las.

Contudo, como fazer uma reforma educacional sem mexer no orçamento da união, que não tem verba para educação, mas, tem para outros “necessitados” da nação. Mexer também com políticas públicas já arquitetadas e objetivadas, com velhas e novas ideologias, enfim, parece que fica cada vez mais distante essa escola de todos. Precisamos de perspectivas reais que nos ajudem na caminhada para uma mudança voltada ao movimento educacional integrado ao social, proporcionando um crescimento de forma “transdisciplinar” onde os

“conteúdos da vida” transpassam pela mesma perfazendo um todo voltado para a formação conjunta de um cidadão interligado consigo e com o mundo que o cerca.

Ao se analisar tudo isto, vislumbram-se duas possibilidades; o ato de acomodar-se à situação vigente e continuar a reproduzir pensamentos, currículos, políticas educacionais que há muito vêm massacrando os nossos alunos? Conteudistas, voltados para formação de uma massa de trabalhadores inoperantes, acríticos, robotizados, onde vivem a correr contra o tempo?

Acreditando numa proposta educacional voltada para o respeito à diversidade, englobando valores humanísticos, promovendo o desenvolvimento de forma integral de suas crianças dentro da perspectiva de trabalho envolvendo ações atitudinais e procedimentais, a escola estabelece atividades que trabalhem o respeito mutuo, a autonomia, a criticidade e a busca por novos espaços educativos dentro da edificação de novas aprendizagens. Além do mais, fomentam a construção, conjuntamente com a família, estabelecendo uma relação de parceria, respeitando a diversidade encontrada na multiplicidade, característica do ser humano.

No Brasil, tradicionalmente, tem-se ministrado o ensino passivo onde o saber está centrado no educador, que transmite um grande volume de informações, na maioria das vezes, desconectadas. Poucas são as instituições escolares que focalizam o ensino no educando, favorecendo a pesquisa, formação de grupos de discussões, trocas de experiências, promovendo a autonomia crítica dos seus alunos (as).

Recentemente, o projeto de Lei nº 144/2005 modificou a idade de atendimento de crianças na pré-escola, estabelecendo que a duração para o ensino fundamental deveria ser de 9 anos, passando a matrícula a partir de 6 anos a ser obrigatória.

Segundo relatório do grupo de Educação Infantil, criado por portaria interministerial nº 3.219/2005, os dados do estudo realizado em 2004 pelo Saresp (Sistema de Avaliação do ensino do Estado de São Paulo), com mais de 5 milhões de alunos, detectou que “ [...] *dentre as 244.836 crianças da primeira série do ensino fundamental que obtiveram a nota máxima como conceito, somente 10,2% não tinha passado pela educação infantil.* ” (p.4, parte I), e ainda, nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), efetivado em 2004 com cerca de 11,5 milhões de crianças, constatou-se que “[...] *Quando considerada a população de 0 a 3 anos, é significativo observar que apenas 13,4% das crianças nesta faixa etária freqüentam creche,* [...]” (p.6, parte I).

A Educação Infantil, apesar de já reconhecida como direito, ainda não é realidade para a maioria das crianças, pois poucas são as que conseguem usufruir da frequência nos espaços educativos, onde não existe uma disponibilidade de vaga compatível com a demanda, e, mesmo as que conseguem a matrícula, não têm assegurado a qualidade do atendimento e a qualificação dos profissionais que atuam na instituição. Sendo assim, enfatiza-se a relevância de dar continuidade as ações que busquem políticas públicas eficientes e as façam funcionar na prática, como bem estabelecido em lei já hoje.

A proclamação da lei puramente dita não traz a pretensa solução dos problemas, ações paliativas não vão promover, efetivamente, a superação, in loco, das concepções compensatórias trazidas historicamente. Um exemplo disto pode-se observar na ambigüidade do texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, no tocante à busca pela qualificação apontando para a necessidade de políticas públicas para o setor, e, ao mesmo tempo, ressalta que: “*A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade **depende, principalmente dos professores** que trabalham nas instituições[...].(RCNEI, 2001, p.41, vol. I, grifo nosso).* Sendo assim, transfere para o educador uma responsabilidade que não é só sua, minimizando a posição de entidade responsável por promover e favorecer, patrocinadora maior do processo educacional.

Como resultado da nossa pesquisa, percebem-se questões relevantes no tocante à formação do educador sinalizando para a, ainda, ausência formativa efetiva no quadro dos profissionais atuantes na Educação Infantil, vislumbrando um percentual crescente de professores na busca pelo seu aprofundamento teórico-metodológico, porém, sem encontrar tempo adequado para fazê-lo com qualidade.

No tocante ao trabalho realizado pela Organização Não governamental – Aldeias Infantis SOS – Paraíba, no Programa de Fortalecimento Familiar e Comunitário (PFFC), pode-se dizer que, apesar das dificuldades encontradas no dia-a-dia em relação à disponibilização de recursos para promover as ações objetivadas, está composta por profissionais comprometidos e conscientes do seu papel perante a comunidade atendida, na busca pelo fortalecimento dos espaços familiares e comunitários, visando a uma mudança de postura que favoreça a ação conjunta e co-participativa do público atendido.

Assistencialismo, postura cultural que precisa ser suplantada dentro da esfera de qualquer fazer educativo, empenhado com a compreensão de que somos sujeito, protagonista desta ação. Ir além de uma tradição imposta pela história da humanidade não é fácil. Por tanto, fazer parte da construção de um processo participativo, co-responsável na ação de parceria demanda movimento de mudança e construir uma proposta pedagógica é um

caminho novo, porém não inviável, sentir-se componente, proporcionando mudanças é uma questão crucial nesta prática formativa.

REFERÊNCIAS

ABONG, Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. **ONG's: identidade e desafios atuais**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2000.

ADURRAMÁN, Wilson León et alli, **Escola Ativa**. Capacitação de professores. Brasília. Fundescola/MEC, 1999.

AGUIAR, Vera T. de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1995.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; JARDINO, José Rubens Lima. **Fundamentos freirianos para uma discussão sobre as competências na formação de professores**. 2006.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo R. **O eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades**. 2006. Disponível em <<http://74.125.45.132/search?q=cache:c8birMkUSUQJ:www.kinderland.com.br/anexo%255C1092005027654.doc+O+Eu+e+o+Outro+Compartilhando+Diferen%C3%A7as,+Construindo+Identidades&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1>> Acesso em 03 Jul. 2007.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. Formando com qualidade. In: **Boletim Informativo da Missão Criança: Mania de Educação**. n. 23. Ago. 2006. Disponível em: <<http://www.missaocrianca.org.br/novo/publicacoes/boletim23.pdf>> Acesso em 02 Jul. 2007.

BARBOSA, Fabiana Andréa. **Formação de Professores: Uma História de Descaso e Dificuldades**. Disponível em <<http://www.utp.br/mestradoeducacao/peddc.htm>> Acesso em 03 Mar. 2007, 20h.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96**. 1996.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2005.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069/90, Brasília, 1990.

BRASIL / MEC. **Formação de professores**. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em 03 Mar. 2007, sem autoria.

_____. **Fontes para a educação infantil.** Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em 03 Mar. 2007. Fundação Orça e UNESCO.

_____. **Situação da infância brasileira:** Criança de até 6 anos - O Direito a sobrevivência e ao desenvolvimento. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em 03 Mai. 2007.

BRASIL/MEC/INEP. **Censo da Educação Infantil/2000 e Censos Escolares 2000 e 2001.** Texto disponível no <http://www.portal.mec.gov.br>, Acessado em: 2007.

_____. **Relatório dos trabalhos realizados pelo GT.** Criado pela portaria interministerial n.º 3.219, de 21 de setembro de 2005, e proposta de prorrogação das suas atividades. Brasília, Acesso em 03 Mai. 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF. 1 vol. 2001.

_____. **Cadernos do Observatório.** n. 3. Ibase/Observatório da Cidadania. Dez/2001. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em 03 Mar. 2007.

_____. **Encontro reúne professores formadores da educação infantil.** Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em 26 Mar. 2007, 19h52.

CALDAS, Cíntia. Capes duplicará sua estrutura para atuar na formação de professores. **Portal do MEC.** Disponível em <<http://www.mec.com.br/>> Acesso em 04 Mar. 2007, 17:18h.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

COTRIM, Gilberto Vieira. **Fundamentos da educação:** história e filosofia da educação. São Paulo: Saraiva, 1984.

DAKAR. **Educação para Todos.** Compromisso DAKAR (texto adotado pelo Fórum Mundial de educação). Senegal, 26 a 28 de Abril de 2000. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org/DakarCarta.PDF>> Acesso em 03 Mar. 2007

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (Org). **Educação de Infância**: história e política. Rio de Janeiro. DPeA. 2005.

FERNANDES, Maria Célia. **ONG's**: a emergência do terceiro setor. Dissertação (Mestrado em Ciência Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1996.

FERNANDES, Rubem César. **As Organizações Não-Governamentais (ONGs), Privado porém público**: o Terceiro Setor na América Latina. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. In: **Revista da Faculdade de Educação**. n. 1, vol. 24. São Paulo. Jan./Jun. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Novas perspectivas para a educação. **Revista Pátio**. n. 41. Editora Artmed. Fev./Abr. 2007.

GONÇALVES, Renata. **A história das creches**. Disponível em <<http://monografias.brasilecola.com>> Acesso em 03 Mar. 2007.

HADDAD, Sérgio (org.). **ONG's e Universidades**: desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

IOSCHPE, Evelyn (Org.) **3º Setor**: desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LAGAZZI, Suzi. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAUÉS, Olgaíses. **As políticas de formação de professores:** a “universitarização” e a prática. Disponível em <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0423.pdf>> Acesso em 03 Mar. 2007.

MELO, Pedro Antônio de; LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da. **A formação docente no Brasil.** Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária. INPEAU/ UFSC. 2005.

MEREGE, Luiz Carlos. A Difícil tarefa de Administrar Sonhos. In: **Jornal Valor econômico.** Caderno Empresas & Tecnologia, publicado em 14 Fev. 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo. Cortez. Brasília-DF: UNESCO, 2003.

NARODOWSKI, M. Adeus a Infância (e a escola que a educa). In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da Globalização.** Petrópolis: Vozes. 1998. (texto fotocopiado).

NÓVOA, Antonio. Fala Mestre. **Nova escola on line.** n. 142, Mai 2001.

_____. Cúmplices ou reféns? **Nova Escola on line.** n. 162, Mai 2003. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245941.shtml> Acesso em 25 Fev. 2007.

OLIVEIRA, Antonio Eunizé de. **Jean-Jacques Rousseau:** pedagogia da liberdade. João Pessoa: UFPB, 1977.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** Campinas: Unicamp, 1988.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://www.observatorio@acaoeducativa.org>> Acesso em 22 Mai. 2006.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional.** São Paulo. Ed. Ática. 1984.

PIMENTA, Sônia de Almeida. **Educação em saúde:** um estudo de caso na prevenção da AIDS. Tese de Doutorado. São Paulo, 2003.

RIBEIRO, Vera M. M et alli. **Educação de jovens e adultos:** proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo/Brasília/MEC/Ação Educativa, 1997.

RODRIGUES, Janine Marta; REGO, Rogéria G. do (Orgs.). **Formação Docente: coletando textos, discutindo idéias**. João Pessoa. Ed. Universitária. 2004.

RODRIGUES, Janine Marta. **Construindo a profissão docente**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003.

_____(Org). **Formação Docente**: contribuições do ideário de Paulo Freire. João Pessoa: Sal da Terra, 2006.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Minas Gerais: Interlivros, 1972.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SALLES, Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista iberoamericana de educacion (Online)**, Madrid/Espanha, v. 33, 2004. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.PDF>> Acesso em 02 Dez. 2006.

SCOCUGLIA, Afonso C. **A História das idéias de Paulo Freire**: e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.

SILVA, Moacyr da. **A formação do professor centrada na escola**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

TENÓRIO, Fernando G. (Org.). **Gestão de ONG's**: principais funções gerenciais. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997.

EDUCAÇÃO INFANTIL? A organização do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/novas/educação_infantil.htm> Acesso em 12 Mai. 2005. Sem autoria.

UNESCO. **Educação para Todos**: os seis objetivos aprovados durante a Conferência de Dacar de 2000 a serem alcançados até 2015. Acesso em 03 Abr. 2006.

ZILBERMAN, Regina (Org). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

ESTUDO ERRADO

Eu tô aqui Pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer? Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever A professora já tá de marcação porque sempre me pega Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!" Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde Ou quem sabe aumentar minha mesada Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?) Não. De mulher pelada A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!) A rua é perigosa então eu vejo televisão (Tá lá mais um corpo estendido no chão) Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação - Ué não te ensinaram? - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil Em vão, pouco interessantes, eu fico pu.. Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio (Vai pro colégio!) Então eu fui relendo tudo até a prova começar Voltei louco pra contar: Manhê! Tirei um dez na prova Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova Decorei toda lição Não errei nenhuma questão Não aprendi nada de bom Mas tirei dez (boa filhão!) Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi Decoreba: esse é o método de ensino Eles me tratam como ameoba e assim eu não raciocino Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos Desse jeito até história fica chato Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente E sei que o estudo é uma coisa boa O problema é que sem motivação a gente enjoa O sistema bota um monte de abobrinha no programa	Mas pra aprender a ser um ingonorante (...) Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir) Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste - O que é corrupção? Pra que serve um deputado? Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso! Ou que a minhoca é hermafrodita Ou sobre a ténia solitária. Não me faça decorar as capitânias hereditárias!! (...) Vamos fugir dessa jaula! "Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?) Não. A aula Matei a aula porque num dava Eu não agüentava mais E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam (Esse num é o valor que um aluno merecia!) Ííh... Sujô (Hein?) O inspetor! (Acabou a farra, já pra sala do coordenador!) Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar E me disseram que a escola era meu segundo lar E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre! Então eu vou passar de ano Não tenho outra saída Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida Discutindo e ensinando os problemas atuais E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais Com matérias das quais eles não lembram mais nada E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada Refrão Encarem as crianças com mais seriedade Pois na escola é onde formamos nossa personalidade Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios Quem devia lucrar só é prejudicado Assim vocês vão criar uma geração de revoltados Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio... Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que lhe deixar sem recreio! Mas é só a verdade professora! Eu sei, mas colabora se não eu perco o meu emprego. Composição: Gabriel, O Pensador
---	--

QUESTIONÁRIO:

NOME: _____

LOCAL DE TRABALHO: _____

HORÁRIO: _____

SERIE: _____

FUNÇÃO: _____

1) Qual a sua formação? Concluiu em que ano? () Pedagógico () Superior
ANO: _____

2) Para você, ter uma formação em nível superior (universidade) mudaria, ou mudou, alguma coisa na sua vida profissional? Justifique.

3) Quanto tempo você atua na Educação Infantil (creche)? Essa foi sua primeira opção profissional? Justifique

4) Qual sua opinião sobre formação continuada?

5) Qual o tempo utilizado no seu dia-a-dia para a sua formação profissional? Como realiza?

6) Qual o papel da creche na vida da criança?

7) Gostaria de mudar de profissão? Justifique.

João Pessoa, _____ de _____ de 2007.