

ANA CARLA FERREIRA CARVALHAR CABRAL

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL: um estudo realizado em um Curso Normal Superior**

**Belo Horizonte**

2005

ANA CARLA FERREIRA CARVALHAR CABRAL

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL: um estudo realizado em um Curso Normal Superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira**

**Belo Horizonte  
2005**

Ana Carla Ferreira Carvalhar Cabral

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo realizado em um Curso Normal Superior**

**Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente.**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 20 de abril de 2005.**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (Orientadora) - PUC Minas**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Berenice Corsetti - UNISINOS**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Casasanta Peixoto - PUC Minas**

*Dedico esta dissertação ao meu filho Luiz Felipe que precisou, mesmo sendo, ainda, tão pequenino, vivenciar os meus momentos de ausência e refúgio. E ao meu amigo e amado, José Eduardo, que soube com suas palavras, me acalantar e me encorajar nos momentos mais difíceis desta caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, principalmente, à minha mãe, que teve que assumir o meu lar e o meu filho, em todos os momentos do mestrado. Eternamente serei grata pelo exemplo, carinho, aconchego e amor. Mãe, você foi o pilar deste meu caminhar.

Aos meus irmãos e familiares que me apoiaram e souberam entender a minha ausência. A família é o maior bem que podemos ter e, por isso, agradeço-lhes a compreensão.

À tia Virgínia pelas palavras de carinho, nos momentos em que eu mais precisava. Tia, obrigada pela presença amiga.

À Maria Auxiliadora, minha querida orientadora Dorinha, que se tornou mãe, amiga e conselheira. Muito obrigada pela paciência e dedicação constante. Com você, aprendi que o relacionamento orientador-orientando foi fundamental para a realização desta conquista. Não tenho palavras para agradecer-lhe pelo carinho com que ficava debruçada sobre o meu trabalho. Você é um exemplo de orientadora!

Aos amigos que conquistei no mestrado, especialmente, pela ajuda da Giselle, Márcia e Cláudia. Meus eternos agradecimentos.

À amiga Celeste Matos pelo exemplo de profissionalismo. Sem o seu impulso inicial, não poderia ter trilhado este caminho.

Aos meus amigos da “Panela.com” que me deram apoio e força, nos momentos de cansaço proporcionando-me boas risadas, alegrias e muitas “bobagens”. Vocês souberam transformar o meu cansaço em diversão e, por isso, agradeço-lhes de coração.

Ao querido professor Panisset, exemplo de homem, educador e profissional. Obrigada pelas palavras de incentivo e pelas “dicas” para a minha defesa.

Aos meus amigos do Izabela Hendrix que acompanharam todo o meu percurso, nestes dois anos. O companheirismo e o entendimento de vocês foram essenciais para o meu caminhar.

À Equipe do Curso Normal Superior do ISE e aos professores, por me fazerem acreditar que existem pessoas comprometidas com uma educação de qualidade. Agradeço pela disponibilidade, parceria e confiança.

Às professoras-alunas que se dispuseram a participar desta pesquisa. Seus relatos foram essenciais para a realização desta investigação.

*“O exercício do pensamento não é um vir a ser e sim uma contingência em cada instante da vida: uma criança não é um projeto de um futuro adulto, ela é desde sempre uma pessoa.”*

*DEHEINZELIN, Monique, 1996*

## RESUMO

Este trabalho explicita pesquisa realizada em um Curso Normal Superior (CNS), localizado na região metropolitana de Belo Horizonte e tem como objeto a Formação de professores para a Educação Infantil. Procedeu-se à realização de um Estudo de Caso que, além de ter lançado mão de instrumentos qualitativos (análise documental e entrevistas semi-estruturadas), fez uso do questionário, estabelecendo-se, assim, uma interlocução entre a investigação qualitativa e quantitativa. Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. A pesquisa constatou que a instituição investigada possui: infra-estrutura e recursos tecnológicos e materiais adequados; Projeto-Pedagógico e Matriz Curricular em constante processo de reformulação coletiva; gestão democrática; corpo docente qualificado e titulado. Quanto à avaliação do curso, as alunas o consideraram como de qualidade, devido sobretudo, à consistência teórico-conceitual, à transposição para as suas práticas docentes, dos conhecimentos e habilidades apreendidas no curso, acarretando avanços significativos nas suas vidas pessoal e profissional. O curso entretanto, foi criticado devido: à reduzida carga horária conferida à Educação Infantil; ao escasso tempo disponibilizado para o estágio; à falta de contextualização do ensino; ao não aproveitamento da experiência das alunas; ao enfoque extremamente teórico das aulas; à falta de integração entre a teoria e à prática; à desarticulação entre a formação para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em síntese pode-se afirmar, através dos dados coletados, que a formação para a Educação Infantil, ainda, se constitui como um “ apêndice ” do curso e a falta de experiência dos professores nesse nível de ensino, vem dificultando esse processo.

**Palavras- chave:** Políticas Públicas, Educação Infantil, Formação de Professores, Curso Normal Superior.

## ABSTRACT

This work explains research carried out in a Higher Level Normal Course ( CNS ) located in the metropolitan area of Belo Horizonte and has the education of Early Childhood Teacher Education as its objective. A Case Study was undertaken, which in addition to having used qualitative instruments ( documentary and bibliographical analysis as well as semi-structured interviews), made use of a questionnaire. This established an interlocution between qualitative and quantitative research. Data analysis used the Collective Subject Discourse methodology. Research revealed that the institution surveyed possessed adequate Facilities, technological resources as well as material; the Pedagogical Plan the Core Curriculum was constantly being reformulated. Furthermore, management was democratically exercised and there was a qualified teaching faculty who also had degrees. Concerning evaluation, students considered the institution as one of quality, due above all, to the theoretical-conceptual solidness carryover to teaching practices, and knowledge as well as abilities acquired in the course, bringing about significant advances in their personal and professional lives. There was criticism of the course, however, due to reduced class load dealing with Early Childhood Education, a lack of integration between theory and practice, and the disarticulation between Early Childhood Education and the beginning years of elementary schooling. In synthesis, one can declare, using data collected that the formation for Early Childhood Education, is still an “appendix” of the course. The lack of teachers at that level of teaching makes this process difficult.

**Keywords:** Public Policies, Early Childhood Education, Teacher Formation, Higher Level Normal Course.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	EXPRESSÕES-CHAVES.....	29
QUADRO 2	EXPRESSÕES-CHAVES E IDÉIAS CENTRAIS.....	32
QUADRO 3	LOCALIZAÇÃO DAS IDÉIAS CENTRAIS.....	35
QUADRO 4	AGRUPAMENTO DAS IDÉIAS CENTRAIS.....	38
QUADRO 5 A	IDÉIA CENTRAL (A EDUCAÇÃO INFANTIL SEUS PROFISSIONAIS COMEÇAM A SER VALORIZADOS).....	42
QUADRO 5 B	IDÉIA CENTRAL (A EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU PROFISSIONAL SÃO DESVALORIZADOS).....	43
QUADRO 5 C	IDÉIA CENTRAL (PROFISSIONAL VISTO SOB A ÓTICA ASSISTENCIALISTA).....	44
QUADRO 5 D	IDÉIA CENTRAL (PRECARIIDADE DE STATUS PROFISSIONAL).....	45
QUADRO 5 E	IDÉIA CENTRAL (VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NAS REDES PARTICULARES).....	46

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AIP - Atividades Individuais de Pesquisa

ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do magistério

CES - Câmara de Educação Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Curso Normal Superior

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores.

CP - Conselho Pleno

CPPP - Centro de Pesquisa e Projetos Pedagógicos

DSC - Discurso do Sujeito Coletivo

FAE - Faculdade de Educação

FHC - Fernando Henrique Cardoso

GEC - Grupo de Estudos sobre Currículo

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

ISE - Instituto Superior de Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LECA - Laboratório de Ensino, Ciência e Arte

MEC - Ministério da Educação

OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-Escolar

PABAAE - Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PUC- Pontifícia Universidade Católica

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SEE - Secretaria do Estado da Educação

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

USAID - United States Aind Internacional Development

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 METODOLOGIA : O CAMINHO TRILHADO PELA PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
2.1 Explicações Iniciais.....	21
2.2 O Processo da Pesquisa e o Procedimento de Coleta de Dados.....	23
2.3 A Estratégia Usada para a Análise dos Dados: Discurso do Sujeito Coletivo .....	28
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA E SUA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>48</b>
3.1 Trajetória da Educação Infantil no Brasil.....	48
3.2 Políticas Públicas e o Atendimento às Crianças de 0 a 6 anos: (1988 até os dias atuais).....	59
3.2.1 A ampliação do ensino fundamental: a escolarização de crianças de 6 anos .....	67
3.3 O Cuidar e o Educar: uma articulação possível?.....	70
<b>4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....</b>	<b>74</b>
4.1 Resgatando a história desde o Império até a época atual.....	74
4.2 A Formação de Professores para a Educação Infantil: Impasses e Perspectivas.....	100
<b>5 A PESQUISA REALIZADA: DESVELANDO A REALIDADE DO CURSO NORMAL SUPERIOR.....</b>	<b>119</b>
5.1 O “rosto” Institucional.....	119
5.2 Organização e Funcionamento do Curso Normal Superior.....	127
5.3 A Matriz Curricular do Curso Pesquisado.....	132
5.3.1 Práticas pedagógicas de formação – PPF.....	136
5.3.2 O Espaço da Educação Infantil.....	140
5.3.3 Processo de Alteração no Currículo do Curso.....	143
5.4 Caracterizando os Sujeitos: as Professoras-alunas do Curso Normal Superior Noturno.....	146
5.5 Explicitação e Análise dos Dados Coletados (DSC).....	151
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>173</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>178</b>
<b>8 ANEXOS.....</b>	<b>194</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto desenhado por uma multiplicidade de fatores sócio-político e econômicos marcado pelo neoliberalismo, pela globalização, pelas tecnologias digitais e comunicacionais e pela pós-modernidade, torna difícil e complexo o processo de formação dos profissionais da Educação Infantil; essa complexidade se acirra, devido à busca pela profissionalização de docentes, atuantes em um nível de ensino, considerado, até então, excluído. Decorrente disso, várias questões começam a serem revistas, diversos encaminhamentos são feitos e isso tudo gera um quadro marcado por muitas mudanças.

O interesse de pesquisar sobre a Formação dos Professores da Educação Infantil advém da minha trajetória enquanto docente, neste nível de ensino. Durante minha experiência como professora, sempre me incomodou a valorização excessiva da prática, isto é, da intuição em detrimento do embasamento teórico-conceitual. Assim, tinha-se consciência de que discussões teóricas eram fundamentais, para que se pudesse compreender as situações vivenciadas no dia-a-dia, isto é, no cotidiano das escolas.

Para entender as causas, tanto dessa falta de embasamento, quanto da carência de interesse para uma maior fundamentação, considerou-se importante analisar, como vem se processando a formação do profissional da Educação Infantil, ao longo da história da educação brasileira como consequência dessa investigação; constatou-se que o referido posicionamento poderia ser resultante de uma concepção, que valorizava o dom, a idoneidade moral da professora e o “jeito maternal de ensinar”. Estudos sobre o desenvolvimento infantil, sobre a pedagogia adequada para trabalhar com as crianças, no processo de formação eram, geralmente, pouco contemplados. Em síntese, pode-se afirmar que a formação de professores para a Educação

Infantil, quase sempre oscilava entre a preparação para a assistência às crianças e a sua educação de modo integral e consistente.

Pode-se afirmar que somente após a promulgação da Constituição de 1988 e a vigência da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), a Educação Infantil ganha maior importância, na medida em que a criança é reconhecida como sujeito de direitos e sua educação passa a se considerar como nível de ensino. Neste cenário, a discussão sobre formação docente para a Educação Infantil, está ligada à educação como direito, e esse fato, atualmente, suscita interesse em pesquisar o processo de formação dos professores de Educação Infantil que vivenciam transformações, a partir dos ordenamentos legais supracitados e das Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), promoveu a integração da Educação Infantil, no âmbito da Educação Básica. É importante ressaltar que, quando esta pesquisadora iniciou sua trajetória docente, em 1987, com apenas 14 anos, lecionando em “pré-escolas” – como eram chamadas – não se exigia uma formação mínima para lecionar, principalmente, nas escolas situadas em bairros. Naquela época, o professor precisava, apenas, ter “jeito” com crianças e executar bem, as tarefas pré-determinadas. Pensar e refletir sobre as questões e propostas pedagógicas, não fazia parte do universo de trabalho do profissional de Educação Infantil; assim, não se faziam necessários investimentos com a formação inicial e em serviço dos educadores/ professores, que atuavam no referido nível de ensino.

Outra questão que deve ser relatada na trajetória inicial desta pesquisadora foi que o curso normal em nível médio, não proporcionou conhecimentos específicos para o trabalho em sala de aula; o magistério foi assim iniciado de forma pouco preparada, sem as condições necessárias para o exercício adequado da docência. Contudo, foi-se constatando que nesse trabalho, os

aspectos práticos eram considerados como mais importantes do que os teórico-conceituais, pois a ênfase era dada à técnica. Em síntese, requeria-se, apenas, uma formação empírica e prática do professor, preparando-o para o aprendizado simples das competências, “do saber fazer”. Não era exigido do profissional uma base teórica que sustentasse a sua prática.

De acordo com Nóvoa (2000), os professores passam por dois estágios no início da carreira: a “sobrevivência” e a “descoberta”. O primeiro, diz respeito ao confronto com a realidade, até então obscura. O segundo, está centrado na descoberta pelo entusiasmo inicial da nossa mola propulsora, para o crescimento profissional.

Foi através dessas premissas que esta pesquisadora teceu a sua vida profissional, com a vontade aguçada de pesquisar a formação de professores da Educação Infantil, para conhecer os avanços e retrocessos até então, vivenciados. Em 1994, a autora teve a oportunidade de trabalhar numa escola de Educação Infantil, particular. A instituição contava com propostas inovadoras e comprometidas com a educação de seus alunos e, também, cuidava da formação para seus profissionais. Percebeu-se que o saber docente constituído no âmbito do trabalho, também, é essencial para o processo de formação. Neste sentido, Shön (2000) propõe uma formação profissional em que, a teoria e a prática, possam interagir em um ensino reflexivo, isto é, sob a estimulação da relação professor-aluno ocorre um enriquecimento de vivências dos mesmos, transformando o aprendizado em algo novo. Dessa forma, percebeu-se também que, apenas, “saber fazer”, já não era mais suficiente para um magistério comprometido com a qualidade. Era preciso muito investimento pessoal, bem como o comprometimento profissional para se obter uma maior qualificação profissional.

A vontade de pesquisar sobre a formação dos professores da Educação Infantil ficou cada vez mais forte, principalmente, frente à pressão da instituição na qual a pesquisadora trabalha atualmente, para que ela cursasse o Normal Superior. Diante disso, constatou-se que era

necessário redimensionar o campo da formação do professor da Educação Infantil, sobretudo, buscando encontrar uma identidade própria e uma devida valorização profissional.

Quando ingressou nas disciplinas isoladas do Mestrado de Educação, da PUC-Minas, em 2002, decidiu-se por pesquisar a Educação Infantil e, mais especificamente, a formação de seus professores. Tendo em vista essa premissa, levantou-se as seguintes questões: O que um curso Normal Superior teria para oferecer aos profissionais da Educação Infantil e qual seria o fulcro em relação a outros cursos de graduação ofertados, na formação de professores da Educação Básica?

Assim, já no Mestrado, em 2003, decidiu-se investigar: A formação de Professores para a Educação Infantil, num Curso Normal Superior. Como *locus* de investigação, foi escolhido o Curso Normal Superior, do Instituto Superior de Educação (ISE), Anísio Teixeira, da Fundação Helena Antipoff<sup>1</sup>, da Grande BH, visto ser considerada uma Instituição de qualidade e, que possui uma longa tradição, no âmbito da formação de professores rurais. Além disso, pesou na escolha do curso, o fato de ele ser oferecido em um Instituto Superior de Educação; como se sabe, este *locus* de formação é muito criticado. Uma indagação que motivou esta pesquisadora foi: Será que um Curso Normal Superior, mesmo vinculado a uma instituição tradicional e que oferece, historicamente, uma educação de qualidade, consegue formar seus alunos para o exercício do magistério da educação infantil, com consistência teórica e prática?

Neste sentido, buscou-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o processo de formação de docentes para a Educação Infantil, no Instituto pesquisado.

---

<sup>1</sup> Considerou-se que não se poderia omitir o nome da Instituição e, da Fundação Helena Antipoff, devido ao fato que ao estabelecer o histórico e a trajetória institucional, seu nome seria, inevitavelmente, desvelado. Essa identificação foi autorizada tanto pela Diretora de Ensino da Fundação/ISE, quanto pela Coordenadora Pedagógica do ISE. Entretanto, por uma questão ética, os sujeitos entrevistados receberam nomes fictícios.

- Investigar como o Curso Normal Superior, em questão, realiza o processo de formação do profissional da Educação Infantil.
- Pesquisar se no Projeto Pedagógico do curso pesquisado as propostas para a formação do professor da Educação Infantil são adequadas.
- Investigar se o Curso Normal Superior sob consideração dá, na prática, ênfase à Educação Infantil na formação dos seus alunos ou se ela constitui, apenas, uma espécie de “apêndice” dentro desse curso de formação de docentes.

Na pesquisa exploratória realizada na Instituição, surgiram alguns novos questionamentos considerados essenciais para orientar o desenvolvimento desta pesquisa:

- **O Curso Normal Superior está proporcionando uma sólida formação teórico-pedagógica aos seus alunos?**
- **As professoras-alunas da Educação Infantil têm oportunidades de criar interlocuções entre a teoria e as questões práticas vivenciadas, no cotidiano da prática docente?**
- **O percurso individual, isto é, a experiência das professoras-alunas é valorizada?**

Para responder a esses questionamentos, foi preciso compreender, como esse Curso se configura, desde a implementação do ISE (Instituto Superior de Educação); para isso, optou-se por analisar os seguintes documentos normativos: Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); as Diretrizes Curriculares de Formação para os Professores da Educação Básica, em nível superior.

O objeto que foi investigado reveste-se de importância, por ser, ainda, pouco pesquisado; possui grandes lacunas que precisam ser trabalhadas para se compreender, a Educação Infantil melhor, sobretudo, a formação de seus docentes. Além disso, o referido objeto

é de grande interesse desta pesquisadora, por possuir uma vasta experiência de docência, nesse nível de ensino.

Na pesquisa, procurou-se desvelar a estruturação, a organização, a proposta curricular e político-pedagógica do Curso e, sobretudo, como a formação de docentes para a Educação Infantil se processa, no âmbito do Curso Normal Superior pesquisado.

No decorrer da pesquisa, a única dificuldade encontrada foi o fato da instituição se situar a 25 Km de Belo Horizonte. Contudo, deve-se ressaltar, que essa dificuldade foi arrefecida pela extrema disponibilidade dispensada por todos componentes da comunidade da instituição pesquisada. Assim, desde a direção da escola, até os profissionais de educação: professores e funcionários administrativos, incluindo os alunos, foram todos, muito receptivos, acolhedores o que tornou o processo de pesquisa muito gratificante. Além disso, há a certeza que essa participação espontânea, essa colaboração muito contribuíram para que a investigação se processasse da melhor forma possível.

Este trabalho foi organizado em quatro capítulos que mantêm, uma interlocução, entre si.

O Capítulo 2 apresenta a “Metodologia: o caminho trilhado pela pesquisa”, que objetiva explicitar os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Para analisar os discursos das professoras-alunas entrevistadas, optou-se pelo Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

O Capítulo 3 intitulado: “Educação Infantil: estudo sobre a criança e a sua educação” discute a trajetória da Educação Infantil, no Brasil e enfatiza os debates sociais e políticos que impactam esse nível de ensino e, conseqüentemente, influenciam a formação dos seus profissionais.

O Capítulo 4, denominado “A formação de professores, no Brasil”, promove uma retrospectiva histórica da formação de docentes, desde o Império, até à época atual. Procura-se

priorizar, mais especificamente, os impasses e perspectivas para a formação de professores da Educação Infantil, pós LDBEN.

O Capítulo 5: “A pesquisa realizada: desvelando a realidade do Curso Normal Superior”, descreve, em um primeiro momento, o “rosto” institucional, explicita a sua história e localização, bem como o seu espaço físico, organização e funcionamento. Em um segundo momento, esboça-se a Matriz Curricular do Curso Normal Superior, analisando o espaço efetivo da Educação Infantil, bem como algumas propostas de alteração curricular; destacam-se depoimentos dos professores e coordenadores da instituição. Depois, centrou-se a análise na opinião das professoras-alunas, buscando compreender como se processa a formação dos professores da Educação Infantil, no Curso Normal Superior, desta instituição.

Para finalizar, apresentam-se algumas considerações finais, a fim de reconstruir os debates abordados no decorrer da pesquisa, para responder aos objetivos e problemáticas, inicialmente, traçados.

## 2 METODOLOGIA : O CAMINHO TRILHADO PELA PESQUISA

### 2.1 Explicações Iniciais

Considerou-se necessário elaborar um capítulo que, de forma sucinta, retratasse a metodologia utilizada na pesquisa realizada, sobretudo, porque, na análise dos dados coletados, lançou-se mão de uma estratégia, ainda pouco divulgada, que se traduz, no denominado Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Construir, metodologicamente, uma pesquisa acadêmico-científica implica em delimitar as concepções teóricas e as técnicas que serão empregadas, de acordo com o campo que será investigado, pois como já enfatizava Lênin (1965) “*o método é alma da teoria*”.

A pesquisa realizada se insere no campo das ciências sociais e é, essencialmente qualitativa, de acordo com teóricos como Minayo (2002). Optou-se, neste trabalho, pela pesquisa qualitativa, tendo em vista as considerações históricas e relacionais entre o sujeito e a sociedade na qual ele está inserido e, também, porque essa modalidade de investigação apreende, melhor, a multiplicidade de sentidos, presente no campo educacional.

Em síntese, para a pesquisadora acima mencionada, a abordagem qualitativa trabalha “*com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis*” (MINAYO, 2002, p. 22).

Dias (2000), também, considera que a investigação qualitativa é a mais apropriada para estudar fenômenos complexos, de natureza social, que não tendem à quantificação e que têm, como propositura, o entendimento do contexto social e cultural.

Para Neves:

*(...) a falta de exploração de um certo tema na literatura disponível, o caráter descritivo da pesquisa que se pretende empreender ou a intenção de compreender um fenômeno complexo na sua totalidade são elementos que tornam propício o emprego de métodos qualitativos (...). Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contextos são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagem no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade (NEVES, 1996, p. 4).*

O objetivo de um estudo qualitativo é o de *“traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação”* (NEVES, 1996, p.01). Em uma investigação qualitativa, o pesquisador busca proceder à interpretação da realidade, tendo para isso de imergir, no contexto da situação.

Neste trabalho, embora, reitera-se, a opção tenha sido feita pela pesquisa qualitativa, procedeu-se, também, à interlocução entre ela e a investigação quantitativa. Como se sabe, a utilização de uma metodologia não implica no abandono integral de outra, defende-se, embasando-se em autoras como Ludke e André (1986), que a idéia de combinação de métodos quantitativos e qualitativos, como forma de agregação de informações, proporciona uma base mais rica para a interpretação dos dados coletados.

Essa combinação de metodologias é denominada de triangulação. Neste sentido, Neves (1996, p.7) lembra que, *“a triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis; pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados”*. E para Triviños (1987, p.138), *“Ela tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.”*

Diante disso, conclui-se que a pesquisa qualitativa em articulação com a quantitativa, atenderia melhor as necessidades do estudo que foi empreendido. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: análise documental e bibliográfica; entrevistas semi-estruturadas e questionário, esta ferramenta vincula-se à pesquisa quantitativa, mas é importante para colaborar na compreensão dos dados qualitativos coletados, utilizou-se ainda da observação, embora de uma forma pouco sistematizada.

Tendo em vista o que foi exposto, optou-se por realizar um Estudo de Caso<sup>2</sup>, pois viabiliza uma investigação intensificada e aprofundada, em um Curso Normal Superior, para averiguar como é realizada a formação de professores para a Educação Infantil, no momento atual. De acordo com Triviños (1987, p.134), “*o Estudo de Caso é uma estratégia que deve ser utilizada, devido a sua ‘severidade’ maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência de idéias. Ou seja, pelo foco que é dado ao seu problema de pesquisa*”. Segundo esse autor, o Estudo de Caso consiste em uma categoria que tem, como objeto, uma unidade que é contemplada, profundamente.

Através do aprofundamento do caso focado na pesquisa realizada, pôde se apreender as diversas facetas que envolvem a questão investigada, nas suas dimensões social, histórica e cultural. Dessa forma, o Estudo de Caso se constituiu como um estudo que buscou a interpretação da realidade pesquisada, de maneira profunda e detalhada. Em síntese, conforme enfatizam Ludke e André (1986), o estudo empreendido conseguiu elucidar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista, presentes, no curso pesquisado.

## 2.2 O Processo da Pesquisa e o Procedimento de Coleta de Dados

---

<sup>2</sup> A técnica do Estudo de Caso foi utilizada, primeiramente, no campo da saúde, visando analisar, profundamente, um processo individual e específico de alguma doença patológica.

Como foi explicitado, procedeu-se à realização de um Estudo de Caso, e por isso mesmo, iniciou-se pela fase exploratória que é de fundamental importância para se esclarecer questões e contornos metodológicos. É através dela, que se pôde interrogar sobre o objeto, os pressupostos, o referencial teórico e outras questões pertinentes, que serviram para nortear a pesquisa realizada. Por isso, no processo de elaboração desta investigação, foi feita uma pesquisa exploratória para possibilitar o levantamento de dados referentes ao objeto proposto, a delimitação da metodologia e dos instrumentos de coleta de dados à compreensão mais concreta, do objeto de pesquisa.

Nessa etapa, procurou-se, também, verificar tanto a viabilidade da investigação do Curso, quanto a permissão para a sua realização. Essa pesquisa exploratória foi realizada no 2º semestre de 2003, totalizando cerca de 40 horas de trabalho. Os objetivos desta investigação inicial foram: estabelecer os primeiros contatos, conhecer a infra-estrutura da instituição, assistir a algumas aulas, nos últimos períodos, do curso Normal Superior e conhecer o Projeto Pedagógico do curso.

Conforme já foi mencionado, ocorreu uma grande receptividade e disponibilidade dos profissionais e alunos do Curso para colaborarem com a pesquisa. Após essa fase exploratória e já iniciada a investigação, propriamente dita, observou-se um grande entrosamento entre os professores, sobretudo, entre aqueles que possuem uma carga horária maior, na instituição. Assim, constatou-se que os professores e especialistas têm o hábito de se reunir, para trocar idéias sobre suas práticas, sobre o desempenho dos seus alunos. Nesse diálogo coletivo, quando se fazia referência aos estudantes, eles eram denominados, evidenciando que os professores os conheciam bem e, sendo assim, eram tratados como sujeitos e, não apenas, como números.

Uma questão a ser destacada, é a grande disponibilidade da Coordenadora de estágio-também da coordenadora pedagógica, que se empenharam em localizar certos documentos, necessários à pesquisa, uma vez que o arquivo se encontrava em fase de organização.

No decorrer da pesquisa, devido, sobretudo, à considerável distância entre a residência desta pesquisadora e o ISE, *locus* desta pesquisa, sentiu-se um certo cansaço; contudo, a motivação e o interesse pela investigação acabaram revigorando o ânimo. A pesquisa empreendida totalizou cerca de 167 horas de efetivo trabalho na instituição. No procedimento da pesquisa a observação, embora não feita de modo sistemático, foi muito importante, na medida em que colaborou para a compreensão de situações implícitas e subjetivas que, outros instrumentos de pesquisa, não conseguiriam apreender. Assim, a observação permitiu um contato mais direto do pesquisador com o objeto pesquisado sendo possível captar novos ângulos do problema, através, da percepção, “*in loco*”, das vivências cotidianas. No processo de avaliação, procurou-se não perder o foco da investigação e nem perder as informações essenciais; para se conseguir isso, tomou-se cuidado de levar para o campo de investigação, algumas diretrizes já estabelecidas, para orientar a observação. Também, foram feitos registros descritivos e analíticos das observações feitas, num “diário de campo”. Esses registros foram essenciais para dar direcionamento à pesquisa. Por essa técnica de observação, estabeleceu-se um contato direto e pessoal desta pesquisadora com o campo da pesquisa analisado, sendo viável perceber de perto, as experiências, vivências, a dinâmica e a cultura organizacional da escola.

Em síntese, as observações ocorreram nos intervalos, nos estudos, na biblioteca, em aulas - sobretudo, naquelas em que os alunos tinham mais liberdade para se expressarem; nas reuniões, nas conversas informais, também se evidenciou isto. Mas, foram nas aulas ministradas aos sábados, vinculadas ao trabalho final de curso que versam sobre a Educação Infantil, que conseguiu-se coletar mais dados. Para que a presença desta pesquisadora interferisse menos na observação, procurou-se ficar, sempre, o fundo da sala como *locus* de observação.

Por sua vez, o questionário que foi aplicado traçou o perfil das alunas do curso noturno, que estavam ministrando aulas na Educação Infantil, objetivando, sobretudo, definir os sujeitos que seriam entrevistados.

Quanto às entrevistas, elas foram aplicadas sobre a forma de semi-estruturadas<sup>3</sup> que constituíram fontes essenciais para a coleta de dados. Elas foram importantes para apreender informações aprofundadas e significativas, através das posições, percepções, opiniões dos sujeitos envolvidos no processo de formação de docentes da Educação Infantil. Enfatiza-se que as entrevistas transcorreram, naturalmente, fluindo com liberdade, clareza e autenticidade. Antes da coleta dos depoimentos, fez-se uma preparação informal, objetivando uma maior interação entre o entrevistador e o entrevistado. Segundo Szymanski (2002), *“(...) a entrevista face a face é, fundamentalmente, uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.* Soares (2000), *“considera que é a flexibilidade desse instrumento que possibilita que isso ocorra.”*

Como o curso pesquisado foi estruturado, há pouco tempo, ele, ainda, carece de uma adequada organização de documentos. Por isso mesmo, para se conhecer a história da instituição e, sobretudo do curso, fez-se necessário realizar algumas entrevistas para viabilizar esse objetivo. A primeira delas foi realizada com a atual Presidente da Fundação que relatou como se processou a criação e a implementação do Instituto Superior de Educação (ISE), seu funcionamento e a denominação por ele recebida. Depois, foi entrevistada a responsável pelo acervo histórico-institucional da fundação onde está inserido o ISE, com o propósito de conhecer melhor a fundação que tem uma trajetória extensa e se distingue pela qualidade da educação, que vem sendo realizada ao longo da sua história.

---

<sup>3</sup> Nessas entrevistas semi-estruturadas, o entrevistador traça apenas um roteiro de apoio para nortear as questões.

Posteriormente, objetivando coletar dados referentes, mais especificamente, ao objeto estudado, foram elaborados roteiros mais particulares, para as entrevistas; de tal forma atingiu-se cada sujeito na sua especificidade profissional. A maior preocupação foi a de elaborar questões que ensejassem depoimentos propícios à produção de respostas mais ricas, sem se lançar mão da indução. Selecionaram-se como entrevistados: a coordenadora pedagógica do ISE, a coordenadora de estágio, dois professores que possuem dedicação integral à instituição e a professora responsável pela disciplina, que trata especificamente, da Educação Infantil. As outras entrevistas foram realizadas com 15 alunas<sup>4</sup> do Curso Normal Superior noturno, que exercem o magistério na primeira etapa da educação básica, ou seja, na Educação Infantil e que foram definidas, previamente, pela análise dos dados dos questionários aplicados. Todas as entrevistas foram gravadas, com a autorização dos entrevistados, fazendo uso de documento escrito e tiveram a duração média de 1 hora. Posteriormente, elas foram ouvidas, por diversas vezes e transcritas, literalmente. A autora preservou desta maneira, a fidelidade das opiniões expressas.

Em síntese, foram entrevistados 20 alunas, excluindo-se as 5 entrevistas feitas e usadas como pré-teste. Segundo Lefèvre (2003, p.43) “*todo roteiro de perguntas deve ser devidamente testado em população-piloto, isto é, semelhante àquela que irá ser entrevistada*”.

De acordo com as pesquisadoras Ludke e André :

*Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima[...]. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pouca instrução formal[...]* (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

---

<sup>4</sup> O termo alunas é utilizado no feminino, pois só foram encontradas, neste curso, mulheres que exercem o magistério na Educação Infantil.

É importante destacar o importante papel da observação, no momento da entrevista, pois a comunicação, não-verbal (gestos, olhares, suspiros etc.), expressaram indícios que não foram desprezados e, que constituíram como uma espécie de linguagem parassigmática.

Posteriormente, após a Coleta de Dados, procedeu-se à Análise de Dados que buscou extrair conclusões analíticas. Assim, as informações coletadas foram, cuidadosamente analisadas, para evitar interpretações indevidas.

### 2.3 A Estratégia Usada para a Análise dos Dados: Discurso do Sujeito Coletivo

Para o tratamento dos dados, das entrevistas das professoras-alunas, empregou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), visando extrair das Expressões-Chaves<sup>5</sup> (ECH) dos discursos verbais coletados e Idéias Centrais (IC)<sup>6</sup> que se agruparam em discursos-sínteses. O DSC é apresentado na 1ª pessoa do singular que se evidencia por diversas vozes, dando a idéia de que todos estão representando uma única pessoa. Dessa forma, torna-se claro que no DSC viabiliza-se a ocorrência de um discurso dialético, que é próprio de uma representação social, versando sobre determinado tema.

O Discurso do Sujeito Coletivo, segundo Lefèvre e Lefèvre (2003, p.16) “*é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornal, matérias de revistas semanais, cartas, ‘papers’, revistas especializadas, etc.*”.

---

<sup>5</sup> Expressões-chave (ECH) segundo Lefèvre e Lefèvre (2003), são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso (...) que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente, do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento.

<sup>6</sup> *Idéia Central (IC) – é um nome ou expressão lingüística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC. (LEFÈVRE ; LEFÈVRE, 2003, p.17)*

Em suma, é uma maneira de possibilitar que o coletivo fale diretamente, numa perspectiva de conjunto. Geralmente, numa pesquisa, são selecionados os discursos que mais contribuem para a pesquisa, em detrimento de outros. A metodologia do DSC analisa o material verbal coletado e contempla todos os discursos, sendo apresentados os dados em seus pontos convergentes e divergentes.

No entanto, é preciso esclarecer que o Discurso do Sujeito Coletivo não promove a redução dos depoimentos, a simples categorias. Na verdade, o que se pretende é se fazer o inverso, pois toma como premissa “(...) *reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre o fenômeno*” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, p.19)

Para organizar os dados que foram coletados nesta pesquisa, iniciou-se, primeiramente, com a análise exaustiva de todas as entrevistas, isoladamente, isto é, questão por questão, buscando as expressões-chaves, de cada resposta. Para um maior esclarecimento sobre a metodologia usada para a análise dos dados, que se traduz no denominado **Discurso do Sujeito Coletivo**, considerou-se importante, dar um exemplo, transcrito a seguir, e que se refere à análise da primeira questão da entrevista.

#### QUADRO 1<sup>7</sup> - EXPRESSÕES-CHAVES

O SIGNIFICADO DE SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS DIAS ATUAIS <sup>8</sup> .	
EXPRESSÕES-CHAVES	IDÉIAS CENTRAIS
P1 <sup>9</sup> Hoje, o profissional da educação infantil é um pouquinho mais valorizado. Antes, era visto só para brincar. Hoje, os pais	

<sup>7</sup> Para a apresentação dos dados obtidos através do **Discurso do Sujeito Coletivo** utilizou-se as **Normas de Apresentação Tabular do IBGE/1993**.

<sup>8</sup> Primeira questão da entrevista, utilizada como exemplo, para a análise dos dados do método empregado(DSC)

têm um pouco mais de respeito por eles.	
<b>P2</b> Significa muito porque é o que eu gosto, o que eu quero, há mais ou menos 26 anos. A sociedade acha que nós somos cuidadores de criança.	
<b>P3</b> Estou aprendendo, agora, o que é Educação Infantil quando passei a trabalhar na área. Eu acho que hoje a Educação Infantil está tendo mais importância, desde a classe mais pobre. Antigamente, os pobres não tinham acesso à Educação Infantil. Hoje está sendo vista de uma maneira que é necessária, é preciso. A primeira educação que é de 0 em diante. Vejo uma grande valorização por parte dos pais da escola particular. Eles dão valor à primeira etapa do desenvolvimento infantil	
<b>P4</b> Eu sempre falo desde que eu comecei a trabalhar na educação Infantil que a gente constrói a base para tudo. Comparo esse trabalho com a construção de uma casa, tem que ter o alicerce firme, sólido para que o restante seja bem construído, então, esse trabalho que a gente faz é de extrema importância para o resto da vida deles. O papel da Educação Infantil é extremamente importante, é fundamental e ninguém deveria de deixar de passar por essa fase porque senão fica uma lacuna muito grande, coisas que não foram desenvolvidas que vão refletir mais tarde, pena que o profissional não é visto dessa maneira, é desvalorizado.	
<b>P5</b> Eu me sinto realizada com a Educação Infantil. Estou passando por uma experiência que está me dizendo muito isso. Quer dizer muito para mim. Quando se fala de professor de 1ª à 4ª já é desvalorizado, Educação Infantil, então, muito desvalorizado mesmo [...]. Não tem importância. Nas escolinhas, não tem carteira assinada, meus onze anos foram perdidos mesmo. A Educação Infantil é mal vista mesmo. Há uma separação muito grande até com as colegas da prefeitura. Quando se fala que trabalha com a Educação Infantil até a feição das pessoas muda. Isso mexe muito comigo. Na própria prefeitura vemos um descaso muito grande, com esta nova separação[...]. Estamos na escola e não temos os mesmos direitos.	
<b>P6</b> Profissão que requer muita responsabilidade, muito conhecimento, muita paciência. Acredito que hoje a visão deste profissional já está mudando um pouquinho. Quando comecei a dar aula era vista como tia e só para passar o tempo. Eu tenho visto que agora está sendo mais valorizado.	
<b>P7</b> Porque a gente trabalha com crianças muito pequenas, então, na realidade é ser mãe. Os meus alunos são muito carentes, então, você tem que dar afeto, carinho para eles, ensinamentos. O profissional da educação Infantil é mal visto, muito mal visto. O que eu falei atrás, não quis dizer que tem que ser uma mãe, mas as pessoas acabam achando isso. Os recursos que as escolas nos passam, também, são precários. Então, às vezes põem a culpa na professora e têm várias questões envolvidas.	
<b>P8</b> Significa em 1º lugar entender que as crianças são seres humanos e têm capacidade de aprender de formas diferentes. Eu, como profissional, tenho de atendê-las de todo jeito, saber que elas têm níveis diferentes de aprendizado e trabalhar com elas dentro dos níveis delas, respeitando cada uma delas. A Educação Infantil é muito desvalorizada pois quando eles olham pra gente	

<sup>9</sup> A letra **P** significa Professora-aluna.

<p>eles pensam que a gente está na escola para brincar com as crianças, que não deixa de ser também verdade, acham que a gente só cuida da higienização, mas não é somente isso; mas tem o outro lado: o alicerce da educação é a Educação Infantil, é todo um cuidado pra não traumatizar, estar atento para o que a criança está pensando, como ela está fazendo, isto tudo envolve e é difícil uma pessoa do lado de fora enxergar isto dentro da Educação Infantil. Pensam que Qualquer um faz e não é por aí.</p>	
<p><b>P9</b> É importante porque a gente trabalha com a iniciação que é a fase mais importante da criança, então, qualquer falha da gente sabemos que a criança vai levar para sempre e é uma coisa que se não seguir os passos as fases corretamente, entender o que estão precisando no momento, não vai passar para frente, não vai Ter significado para elas se queimar uma fase desse processo delas. O profissional é desvalorizado, você vê o concurso de BH. Para eles não têm tanta valia como se fosse um professor do Ensino Fundamental. Eles também não são valorizados pelo que fazem, mas o da Educação Infantil ficou como se ficasse a serventia. Não exigiu o curso superior, só o normal mesmo, taxaram um salário que não tem tanta importância. O profissional que estudou para aquilo, que fez uma especialização, que vê que aquilo é a sua vocação mesmo, não se sente motivado àquilo.</p>	
<p><b>P10</b> Para mim, ser uma professora da Educação Infantil é um privilégio, hoje. Pois, eu considero que a base é tudo. Até na estrutura de uma casa que vai construir, a base é o que mantém ela de pé. Então, eu acredito que hoje para mim é um privilégio eu estar trabalhando com isso, estar conhecendo. E hoje, que a gente tem uma noção maior, que a gente está quase formando, 7<sup>o</sup>p., a gente já tem um conhecimento maior, já pode pesquisar mais sobre essa fase. Então, hoje a gente já conhece e sabe dessa importância que é comprovada e pode trabalhar de uma maneira mais efetiva. O profissional da Educação Infantil é muito desvalorizado. Ele não é considerado um professor. Ainda carrega esta questão do cuidado, aquela pessoa que vai cuidar, que vai tomar conta. Cobra-se dele muita coisa, mas a questão do profissional mesmo, como profissional da educação, como educador, ainda, é deixado muito de lado. Acredito que o cuidar é muito importante, mas não é só isso.</p>	
<p><b>P11</b> Em primeiro lugar tem que gostar do que ele faz. Porque a criança exige muito do professor. Você tem que gostar e transmitir todo o seu gostar para a criança. Ela tem que ter confiança com aquele profissional que está dentro da sala. Quando tem confiança, a criança exige muito daquele profissional, então, ela passa, o professor passa a fazer parte da sua família na sala de aula. Tem que fazer com muito amor, com muito carinho, porque senão não dá certo porque se torna da sua família, tanto para o aluno, Quanto para o professor. O profissional não é valorizado, ele é colocado de lado. Acho que a educação, hoje em dia, está muito complicada, muito difícil, crianças vêm para a sala de aula, perdendo o respeito, os professores não estão sabendo conduzir isso, de uma forma legal. A família está passando a responsabilidade para o professor, o professor vice-versa, torna uma bola de neve. A criança está vindo muito sem limite, mas não é impossível; é lógico. Tem se começar da Educação Infantil mesmo. O salário é muito pouco e a profissão é muito desgastante. [...] É muito serviço. Você leva</p>	

<p>para casa, não conclui. Hoje em dia o governo, não valoriza, não dá valor a esta profissão. Teria que ser o contrário, a educação é a base, é fundamental.</p>	
<p><b>P12</b> Eu gosto muito, acho muito importante. Mudei de área. Como eu era a filha mais nova; ninguém queria que eu fosse professora. Depois, deixei outra área e fui ser professora da Educação Infantil porque era um sonho antigo que eu tinha, sempre gostei muito de criança e sempre fui muito preocupada com a educação. Formei em administração e fiz magistério pós-médio, um ano. O professor da educação Infantil não é muito levado a sério até pelos próprios pais dos alunos. Eles não dão muito valor à Educação Infantil. Eles acham que o professor da Educação Infantil vai ficar só brincando com o filho deles o tempo todo. Não vêem muito significado.</p>	
<p><b>P13</b> Acima de tudo, gostar. É claro que trabalho porque financeiramente eu preciso, mas para ser um profissional da educação, a 1ª coisa é ser dedicado, gostar do que está fazendo. Se dedicar ao máximo ao trabalho que faz. [...] Numa outra escola que eu trabalho, não de Educação Infantil nós estamos tendo um problema muito sério; têm professoras lá que simplesmente dão aula por dar aula. Estão trazendo problemas muito sérios para a escola. Estão trabalhando porque precisam de trabalhar. Precisam acima de tudo gostar de criança, gostar do que faz. Tem gente que não tem a mínima sintonia com a Educação Infantil e isso tem atrapalhado. Já a sociedade, hoje em dia, vê o profissional com o papel de pai porque pelo fato dos pais estarem saindo mais para trabalhar, essas coisas. A educação em si, não só a educação de alfabetização, mas a moral, cívica está sendo tudo deixado por conta da escola. A sociedade vê o educador com essa visão: que ele tem que educar moralmente, civicamente não só na questão da educação.</p>	
<p><b>P14</b> Eu tenho um papel muito importante porque é a idade que a criança está formando sua personalidade. É fundamental que o professor tenha um embasamento tanto teórico; ter uma prática também, saber estimular os alunos no seu crescimento intelectual e na sua própria formação. Eu trabalho numa escola particular e nós somos bem valorizados na escola que trabalho. Os pais têm um respeito muito grande com a gente, gostam de saber a nossa opinião. Eles sabem valorizar o trabalho da gente. Na escola pública, já não vejo tanto reconhecimento deles, não. Colocam os alunos na escola, acham que a gente tem que ser mãe, ser pai, tem que ser tudo. Não dá valor que a gente está formando, mais para estar cuidando.</p>	
<p><b>P15</b> Muita responsabilidade porque as crianças estão iniciando sua vida escolar, porque eu creio que é nessa fase que elas começam a tomar gosto pela educação. Sinto que a gente tem muita responsabilidade porque o alicerce da educação é na Educação Infantil não é muito valorizado, sem colocar ordem de prioridade, deveria ser muito mais valorizado do que é. Porque vê, talvez, como uma babá, vê como Segunda mãe, não como educadora e isso atrapalha, o valor está sendo desviado.</p>	

O segundo passo, consiste em separar, utilizando um recurso gráfico, no caso, letra em itálico (sublinhada), as expressões-chaves das idéias centrais.

QUADRO 2 - EXPRESSÕES-CHAVES E IDÉIAS CENTRAIS

<b>O SIGNIFICADO DE SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS DIAS ATUAIS.</b>	
<b>EXPRESSÕES-CHAVES</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
<b>P1</b> <i><u>Hoje, o profissional da educação infantil é um pouquinho mais valorizado. Antes, era visto só para brincar. Hoje, os pais têm um pouco mais de respeito por eles.</u></i>	
<b>P2</b> Significa muito porque é o que eu gosto, o que eu quero, mais ou menos 26 anos. <i><u>A sociedade acha que nós somos cuidadores de criança.</u></i>	
<b>P3</b> Estou aprendendo, agora, o que é Educação Infantil quando passei a trabalhar na área. <i><u>Eu acho que hoje a Educação Infantil está tendo mais importância, desde a classe mais pobre. Antigamente, os pobres não tinham acesso à Educação Infantil. Hoje está sendo vista de uma maneira que é necessária, é preciso. A primeira educação que é de 0 em diante. Vejo uma grande valorização por parte dos pais da escola particular. Eles dão valor à primeira etapa do desenvolvimento infantil</u></i>	
<b>P4</b> Eu sempre falo desde que eu comecei a trabalhar na educação Infantil que a gente constrói a base para tudo. Comparo esse trabalho com a construção de uma casa, tem que ter o alicerce firme, sólido para que o restante seja bem construído, então, esse trabalho que a gente faz é de extrema importância para o resto da vida deles. <i><u>O papel da Educação Infantil é extremamente importante, é fundamental e ninguém deveria de deixar de passar por essa fase porque senão fica uma lacuna muito grande, coisas que não foram desenvolvidas que vai refletir mais tarde, pena que o profissional não é visto dessa maneira, é desvalorizado.</u></i>	
<b>P5</b> Eu me sinto realizada com a Educação Infantil. Estou passando por uma experiência que está me dizendo muito isso. Quer dizer muito para mim. <i><u>Quando se fala de professor de 1ª à 4ª já é desvalorizado, Educação Infantil, então, muito desvalorizado mesmo[...]Não tem importância.</u></i> Nas escolinhas, não tem carteira assinada, meus onze anos foram perdidos mesmo. A Educação Infantil é mal vista mesmo. <i><u>Há uma separação muito grande até com as colegas da prefeitura. Quando se fala que trabalha com a Educação Infantil, até a feição das pessoas muda. Isso mexe muito comigo. Na própria prefeitura vemos um descaso muito grande, com esta nova separação. [...]Estamos na escola e não temos os mesmos direitos.</u></i>	
<b>P6</b> Profissão que requer muita responsabilidade, muito conhecimento, muita paciência. <i><u>Acredito que hoje a visão deste profissional já está mudando um pouquinho. Quando comecei a dar aula era vista como tia e só para passar o tempo. Eu tenho visto que agora está sendo mais valorizado.</u></i>	

<p><b>P7</b> Porque a gente trabalha com crianças muito pequenas, então, na realidade é ser mãe. Os meus alunos são muito carentes, então, você tem que dar afeto, carinho para eles, ensinamentos. <u><i>O profissional da Educação Infantil é mal visto, muito mal visto. O que eu falei atrás, não quis dizer que tem que ser uma mãe, mas as pessoas acabam achando isso.</i></u> Os recursos que as escolas nos passam, também, são precários. Então, às vezes põem a culpa na professora e tem várias questões envolvidas.</p>	
<p><b>P8</b> Significa em 1º lugar entender que as crianças são seres humanos e têm capacidade de aprender de formas diferentes. Eu, como profissional, tenho de atendê-las de todo jeito, saber que elas têm níveis diferentes de aprendizado e trabalhar com elas dentro dos níveis delas, respeitando cada uma delas. <u><i>A Educação Infantil é muito desvalorizada pois Quando eles olham pra gente eles pensam que a gente está na escola para brincar com as crianças, que não deixa de ser também verdade, acham que a gente só cuida da higienização, mas não é somente isso; mas tem o outro lado: o alicerce da educação é a Educação Infantil,</i></u> é todo um cuidado para não traumatizar, estar atento para o que a criança está pensando, como ela está fazendo, isto tudo envolve e é difícil uma pessoa do lado de fora enxergar isto dentro da Educação Infantil. Pensam que qualquer um faz e não é por aí.</p>	
<p><b>P9</b> É importante porque a gente trabalha com a iniciação que é a fase mais importante da criança, então, qualquer falha da gente sabemos que a criança vai levar para sempre e é uma coisa que se não seguir os passos as fases corretamente, entender o que estão precisando no momento, não vai passar para frente, não vai ter significado para elas se queimar uma fase desse processo delas. <u><i>O profissional é desvalorizado, você vê o concurso de BH. Para eles não tem tanta valia como se fosse um professor do Ensino Fundamental.</i></u> Eles também não são valorizados pelo que fazem, mas o da Educação Infantil ficou como se ficasse a serventia. <u><i>Não exigiu o curso superior, só o normal mesmo, taxaram um salário que não tem tanta importância. O profissional que estudou para aquilo, que fez uma especialização, que vê que aquilo é a sua vocação mesmo, não se sente motivado àquilo.</i></u></p>	
<p><b>P10</b> Para mim, ser uma professora da Educação Infantil é um privilégio, hoje. Pois, eu considero que a base é tudo. Até na estrutura de uma casa que vai construir, a base é o que mantém ela de pé. Então, eu acredito que hoje para mim é um privilégio eu estar trabalhando com isso, estar conhecendo. E hoje, que a gente tem uma noção maior, que a gente está quase formando, 7ºp., a gente já tem um conhecimento maior, já pode pesquisar mais sobre essa fase. Então, hoje a gente já conhece e sabe dessa importância que é comprovada e pode trabalhar de uma maneira mais efetiva. <u><i>O profissional da Educação Infantil é muito desvalorizado. Ele não é considerado um professor. Ainda carrega esta questão do cuidado, aquela pessoa que vai cuidar, que vai tomar conta. Cobra-se dele muita coisa, mas a questão do profissional mesmo, como profissional da educação, como educador, ainda, é deixado muito de lado. Acredito que o cuidar é muito importante, mas não é só isso.</i></u></p>	
<p><b>P11</b> Em primeiro lugar tem que gostar do que ele faz. Porque a criança exige muito do professor. Você tem que gostar e transmitir todo o seu gostar para a criança. Ela tem que Ter confiança com aquele profissional que está dentro da sala. Quando tem confiança,</p>	

<p>a criança exige muito daquele profissional, então, ela passa, o professor passa a fazer parte da sua família na sala de aula. Tem que fazer com muito amor, com muito carinho, porque senão não dá certo porque se torna da sua família, tanto para o aluno, Quanto para o professor. <u>O profissional não é valorizado, ele é colocado de lado.</u> Acho que a educação, hoje em dia, está muito complicada, muito difícil, crianças vem para a sala de aula, perdendo o respeito, os professores não estão sabendo conduzir isso, de uma forma legal. <u>A família está passando a responsabilidade para o professor, o professor vice-versa, torna uma bola de neve.</u> A criança está vindo muito sem limite, mas não é impossível é lógico. Tem se começar da Educação Infantil mesmo. O salário é muito pouco e a profissão é muito desgastante. É muito serviço. <u>Você leva para casa, não conclui. Hoje em dia o governo, não valoriza, não dá valor a esta profissão. Teria que ser o contrário, a educação é a base, é fundamental.</u></p>	
<p><b>P12</b> Eu gosto muito, acho muito importante. Mudei de área. Como eu era a filha mais nova ninguém queria que eu fosse professora. Depois, deixei outra área e fui ser professora da Educação Infantil porque era um sonho antigo que eu tinha, sempre gostei muito de criança e sempre fui muito preocupada com a educação. Formei em administração e fiz magistério pós- médio, um ano. <u>O professor da Educação Infantil não é muito levado a sério até pelos próprios pais dos alunos. Eles não dão muito valor à Educação Infantil . Eles acham que o professor da Educação Infantil vai ficar brincando com o filho deles o tempo todo. Não vê muito significado.</u></p>	
<p><b>P13</b> Acima de tudo, gostar. É claro que trabalho porque financeiramente eu preciso, mas para ser um profissional da educação a 1ª coisa é ser dedicado, gostar do que está fazendo. Se dedicar ao máximo ao trabalho que faz[...]. Numa outra escola que eu trabalho, não de Educação Infantil nós estamos tendo um problema muito sério; têm professoras lá que simplesmente dão aula por dar aula. Estão trazendo problemas muito sérios para a escola. Estão trabalhando porque precisam de trabalhar. Precisam acima de tudo gostar de criança, gostar do que faz. Tem gente que não tem a mínima sintonia com a Educação Infantil e isso tem atrapalhado. <u>Já a sociedade, hoje em dia, vê o profissional com o papel de pai porque pelo fato dos pais estarem saindo mais para trabalhar, essas coisas.</u> A educação em si, não só a educação de alfabetização, mas a moral, cívica está sendo tudo deixado por conta da escola. A sociedade vê o educador com essa visão: que ele tem que educar moralmente, civicamente não só na questão da educação.</p>	
<p><b>P14</b> Eu tenho um papel muito importante porque é a idade que a criança está formando sua personalidade. É fundamental que o professor tenha um embasamento tanto teórico; ter uma prática também, saber estimular os alunos no seu crescimento intelectual e na sua própria formação. <u>Eu trabalho numa escola particular e nós somos bem valorizados na escola que trabalho. Os pais têm um respeito muito grande com a gente, gostam de saber a nossa opinião. Eles sabem valorizar o trabalho da gente. Na escola pública, já não vejo tanto reconhecimento deles, não. Colocam os alunos na escola, acham que a gente tem que ser mãe, ser pai, tem que ser tudo. Não dá valor que a gente está formando, mais para</u></p>	

<i>estar cuidando.</i>	
<b>P15</b> Muita responsabilidade porque as crianças estão iniciando sua vida escolar, porque eu creio que é nessa fase que elas começam a tomar gosto pela educação. <u><i>Sinto que a gente tem muita responsabilidade porque o alicerce da educação é na Educação Infantil não é muito valorizado, sem colocar ordem de prioridade, deveria ser muito mais valorizado do que é. Porque vê, talvez, como uma babá, vê como segunda mãe, não como educadora e isso atrapalha, o valor está sendo desviado.</i></u>	

O terceiro momento constituiu em localizar as Idéias Centrais (IC), a partir das expressões-chaves. “*Observa-se que as idéias-centrais são descrições, do sentido presente nas expressões-chaves e, não interpretações*” (LEFÈVRE ; LEFÈVRE, 2003, p.52).

### QUADRO 3 - LOCALIZAÇÃO DAS IDÉIAS CENTRAIS

<b>O SIGNIFICADO DE SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS DIAS ATUAIS.</b>	
<b>EXPRESSÕES-CHAVES</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
<b>P1</b> <u><i>Hoje, o profissional da educação infantil é um pouquinho mais valorizado. Antes, era visto só para brincar. Hoje, os pais têm um pouco mais de respeito por eles.</i></u>	- Hoje, um pouco mais valorizado.
<b>P2</b> Significa muito porque é o que eu gosto, o que eu quero, mais ou menos 26 anos. <u><i>A sociedade acha que nós somos cuidadores de criança.</i></u>	- A sociedade vê o profissional como cuidadores de crianças. -
<b>P3</b> Estou aprendendo, agora, o que é Educação Infantil quando passei a trabalhar na área. <u><i>Eu acho que hoje a Educação Infantil está tendo mais importância, desde a classe mais pobre. Antigamente, os pobres não tinham acesso à Educação Infantil. Hoje está sendo vista de uma maneira que é necessária, é preciso. A primeira educação que é de 0 em diante. Vejo uma grande valorização por parte dos pais da escola particular. Eles dão valor à primeira etapa do desenvolvimento infantil</i></u>	- A Educação Infantil está tendo mais importância. - Educação Infantil como necessidade - Pobres com acesso à educação Infantil. - Os pais das escolas particulares valorizam o profissional da Educação Infantil.
<b>P4</b> Eu sempre falo desde que eu comecei a trabalhar na educação Infantil que a gente constrói a base para tudo. Comparo esse trabalho com a construção de uma casa, tem que Ter o alicerce firme, sólido para que o restante seja bem construído, então, esse trabalho que a gente faz é de extrema importância para o resto da vida deles. <u><i>O papel da Educação Infantil é extremamente importante, é fundamental e ninguém deveria de deixar de passar por essa fase porque senão fica uma lacuna muito grande, coisas que não foram desenvolvidas que vai refletir mais tarde, pena que o profissional não é visto dessa maneira, é desvalorizado.</i></u>	- O professor da Educação Infantil é desvalorizado.
<b>P5</b> Eu me sinto realizada com a Educação Infantil. Estou passando por uma experiência que está me dizendo muito isso. Quer dizer muito para mim. <u><i>Quando se fala de professor de 1ª à 4ª já é desvalorizado, Educação Infantil, então, muito</i></u>	- Educação Infantil é muito desvalorizada e mal vista; - É desvalorizada até por outros professores, que são colegas de

<p><i>desvalorizado mesmo[...]Não tem importância.</i> Nas escolinhas, não tem carteira assinada, meus onze anos foram perdidos mesmo. A Educação Infantil é mal vista mesmo. <u>Há uma separação muito grande até com as colegas da prefeitura. Quando se fala que trabalha com a Educação Infantil, até a feição das pessoas muda. Isso mexe muito comigo. Na própria prefeitura vemos um descaso muito grande, com esta nova separação. [...]Estamos na escola e não temos os mesmos direitos.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- profissão;</li> <li>- Desvalorização dentro da prefeitura.</li> </ul>
<p><b>P6</b> Profissão que requer muita responsabilidade, muito conhecimento, muita paciência. <u>Acredito que hoje a visão deste profissional já está mudando um pouquinho. Quando comecei a dar aula era vista como tia e só para passar o tempo. Eu tenho visto que agora está sendo mais valorizado.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoje, um pouco mais valorizado.</li> </ul>
<p><b>P7</b> Porque a gente trabalha com crianças muito pequenas, então, na realidade é ser mãe. Os meus alunos são muito carentes, então, você tem que dar afeto, carinho para eles, ensinamentos. <u>O profissional da Educação Infantil é mal visto, muito mal visto.</u> O que eu falei atrás, não quis dizer que tem que ser uma mãe, mas as pessoas acabam achando isso. Os recursos que as escolas nos passam, também, são precários. Então, às vezes põem a culpa na professora e tem várias questões envolvidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O profissional da educação Infantil é mal visto pela sociedade;</li> <li>- Visão assistencialista.</li> </ul>
<p><b>P8</b> Significa em 1º lugar entender que as crianças são seres humanos e têm capacidade de aprender de formas diferentes. Eu, como profissional, tenho de atendê-las de todo jeito, saber que elas têm níveis diferentes de aprendizado e trabalhar com elas dentro dos níveis delas, respeitando cada uma delas. <u>A Educação Infantil é muito desvalorizada pois Quando eles olham pra gente eles pensam que a gente está na escola para brincar com as crianças, que não deixa de ser também verdade, acham que a gente só cuida da higienização, mas não é somente isso; mas tem o outro lado: o alicerce da educação é a Educação Infantil,</u> é todo um cuidado para não traumatizar, estar atento para o que a criança está pensando, como ela está fazendo, isto tudo envolve e é difícil uma pessoa do lado de fora enxergar isto dentro da Educação Infantil. Pensam que qualquer um faz e não é por aí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Educação Infantil é muito desvalorizada.</li> <li>- Vêm o profissional apenas para brincar e cuidar.</li> </ul>
<p><b>P9</b> É importante porque a gente trabalha com a iniciação que é a fase mais importante da criança, então, qualquer falha da gente sabemos que a criança vai levar para sempre e é uma coisa que se não seguir os passos as fases corretamente, entender o que estão precisando no momento, não vai passar para frente, não vai ter significado para elas se queimar uma fase desse processo delas. <u>O profissional é desvalorizado, você vê o concurso de BH. Para eles não tem tanta valia como se fosse um professor do Ensino Fundamental.</u> Eles também não são valorizados pelo que fazem, mas o da Educação Infantil ficou como se ficasse a serventia. <u>Não exigiu o curso superior, só o normal mesmo, taxaram um salário que não tem tanta importância. O profissional que estudou para aquilo, que fez uma especialização, que vê que aquilo é a sua vocação mesmo, não se sente motivado àquilo.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor da Educação Infantil é muito desvalorizado. O novo concurso da prefeitura de BH deixa isso claro.</li> </ul>
<p><b>P10</b> Para mim, ser uma professora da Educação Infantil é um privilégio, hoje. Pois, eu considero que a base é tudo. Até na estrutura de uma casa que vai construir, a base é o que mantém ela de pé. Então, eu acredito que hoje para mim é um privilégio eu estar trabalhando com isso, estar conhecendo. E hoje, que a gente tem uma noção maior, que a gente está quase formando,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor da Educação Infantil é muito desvalorizado;</li> <li>- Ele não é considerado um professor.</li> <li>- O profissional da Educação Infantil não é considerado um</li> </ul>

<p>7ºp., a gente já tem um conhecimento maior, já pode pesquisar mais sobre essa fase. Então, hoje a gente já conhece e sabe dessa importância que é comprovada e pode trabalhar de uma maneira mais efetiva. <u>O profissional da Educação Infantil é muito desvalorizado. Ele não é considerado um professor. Ainda carrega esta questão do cuidado, aquela pessoa que vai cuidar, que vai tomar conta. Cobra-se dele muita coisa, mas a questão do profissional mesmo, como profissional da educação, como educador, ainda, é deixado muito de lado. Acredito que o cuidar é muito importante, mas não é só isso.</u></p>	<p>professor. A questão do cuidado, ainda, é muito presente.</p>
<p><b>P11</b> Em primeiro lugar tem que gostar do que ele faz. Porque a criança exige muito do professor. Você tem que gostar e transmitir todo o seu gostar para a criança. Ela tem que Ter confiança com aquele profissional que está dentro da sala. Quando tem confiança, a criança exige muito daquele profissional, então, ela passa, o professor passa a fazer parte da sua família na sala de aula. Tem que fazer com muito amor, com muito carinho, porque senão não dá certo porque se torna da sua família, tanto para o aluno, Quanto para o professor. <u>O profissional não é valorizado, ele é colocado de lado.</u> Acho que a educação, hoje em dia, está muito complicada, muito difícil, crianças vem para a sala de aula, perdendo o respeito, os professores não estão sabendo conduzir isso, de uma forma legal. <u>A família está passando a responsabilidade para o professor, o professor vice-versa, torna uma bola de neve.</u> A criança está vindo muito sem limite, mas não é impossível é lógico. Tem se começar da Educação Infantil mesmo. O salário é muito pouco e a profissão é muito desgastante. É muito serviço. <u>Você leva para casa, não conclui. Hoje em dia o governo, não valoriza, não dá valor a esta profissão. Teria que ser o contrário, a educação é a base, é fundamental.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O profissional não é valorizado.</li> <li>- Os pais vem se desobrigando da sua função de educar;</li> <li>- O governo não valoriza o professor da Educação Infantil.</li> </ul>
<p><b>P12</b> Eu gosto muito, acho muito importante. Mudei de área. Como eu era a filha mais nova ninguém queria que eu fosse professora. Depois, deixei outra área e fui ser professora da Educação Infantil porque era um sonho antigo que eu tinha, sempre gostei muito de criança e sempre fui muito preocupada com a educação. Formei em administração e fiz magistério pós-médio, um ano. <u>O professor da Educação Infantil não é muito levado a sério até pelos próprios pais dos alunos. Eles não dão muito valor à Educação Infantil. Eles acham que o professor da Educação Infantil vai ficar brincando com o filho deles o tempo todo. Não vê muito significado.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Infantil desvalorizada;</li> <li>- Pais não dão muito valor ao profissional.</li> </ul>
<p><b>P13</b> Acima de tudo, gostar. É claro que trabalho porque financeiramente eu preciso, mas para ser um profissional da educação a 1ª coisa é ser dedicado, gostar do que está fazendo. Se dedicar ao máximo ao trabalho que faz[...]. Numa outra escola que eu trabalho, não de Educação Infantil nós estamos tendo um problema muito sério; têm professoras lá que simplesmente dão aula por dar aula. Estão trazendo problemas muito sérios para a escola. Estão trabalhando porque precisam de trabalhar. Precisam acima de tudo gostar de criança, gostar do que faz. Tem gente que não tem a mínima sintonia com a Educação Infantil e isso tem atrapalhado. <u>Já a sociedade, hoje em dia, vê o profissional com o papel de pai porque pelo fato dos pais estarem saindo mais para trabalhar, essas coisas.</u> A educação em si, não só a educação de alfabetização, mas a moral, cívica está sendo tudo deixado por</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A sociedade hoje vê o profissional com o papel de pai (visão assistencialista).</li> </ul>

conta da escola. A sociedade vê o educador com essa visão: que ele tem que educar moralmente, civicamente não só na questão da educação.	
<b>P14</b> Eu tenho um papel muito importante porque é a idade que a criança está formando sua personalidade. É fundamental que o professor tenha um embasamento tanto teórico; ter uma prática também, saber estimular os alunos no seu crescimento intelectual e na sua própria formação. <u>Eu trabalho numa escola particular e nós somos bem valorizados na escola que trabalho. Os pais têm um respeito muito grande com a gente, gostam de saber a nossa opinião. Eles sabem valorizar o trabalho da gente. Na escola pública, já não vejo tanto reconhecimento deles, não. Colocam os alunos na escola, acham que a gente tem que ser mãe, ser pai, tem que ser tudo. Não dá valor que a gente está formando, mais para estar cuidando.</u>	- Os pais têm dificuldades para entenderem a função da Educação Infantil.
<b>P15</b> Muita responsabilidade porque as crianças estão iniciando sua vida escolar, porque eu creio que é nessa fase que elas começam a tomar gosto pela educação. <u>Sinto que a gente tem muita responsabilidade porque o alicerce da educação é na Educação Infantil não é muito valorizado, sem colocar ordem de prioridade, deveria ser muito mais valorizado do que é. Porque vê, talvez, como uma babá, vê como segunda mãe, não como educadora e isso atrapalha, o valor está sendo desviado.</u>	- A Educação Infantil não é muito valorizada.  - A professora é vista como babá, como Segunda mãe, não como educadora.

Na Quarta etapa, realiza-se o agrupamento das idéias-centrais que possuem um sentido comum, que se interrelacionam, etiquetando cada grupo com uma letra, para melhor organização e visualização.

#### QUADRO 4 - AGRUPAMENTO DAS IDÉIAS CENTRAIS

O SIGNIFICADO DE SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS DIAS ATUAIS.		
Sujeito	EXPRESSÕES-CHAVES	IDÉIAS CENTRAIS
P1	<u>Hoje, o profissional da educação infantil é um pouquinho mais valorizado. Antes, era visto só para brincar. Hoje, os pais têm um pouco mais de respeito por eles.</u>	- Hoje, um pouco mais valorizado. <b>A</b>
P2	Significa muito porque é o que eu gosto, o que eu quero, mais ou menos 26 anos. <u>A sociedade acha que nós somos cuidadores de criança.</u>	- A sociedade vê o profissional como cuidadores de crianças. <b>C</b> -
P3	Estou aprendendo, agora, o que é Educação Infantil quando passei a trabalhar na área. <u>Eu acho que hoje a Educação Infantil está tendo mais importância, desde a classe mais pobre. Antigamente, os pobres não tinham acesso à Educação Infantil. Hoje está sendo vista de uma maneira que é necessária, é preciso. A primeira educação que é de 0 em diante. Vejo uma grande valorização por parte dos pais da</u>	- A Educação Infantil está tendo mais importância. <b>A</b> - Educação Infantil como necessidade <b>A</b> - Pobres com acesso à educação Infantil. <b>A</b> - Os pais das escolas

	<u>escola particular. Eles dão valor à primeira etapa do desenvolvimento infantil</u>	particulares valorizam o profissional da Educação Infantil. <b>E</b>
P4	Eu sempre falo desde que eu comecei a trabalhar na educação Infantil que a gente constrói a base para tudo. Comparo esse trabalho com a construção de uma casa, tem que Ter o alicerce firme, sólido para que o restante seja bem construído, então, esse trabalho que a gente faz é de extrema importância para o resto da vida deles. <u>O papel da Educação Infantil é extremamente importante, é fundamental e ninguém deveria de deixar de passar por essa fase porque senão fica uma lacuna muito grande, coisas que não foram desenvolvidas que vai refletir mais tarde, pena que o profissional não é visto dessa maneira, é desvalorizado.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor da Educação Infantil é desvalorizado. <b>B</b></li> <li>- Importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança. <b>A</b></li> <li>- A Educação Infantil é a base de tudo/ alicerce. <b>A</b></li> </ul>
P5	Eu me sinto realizada com a Educação Infantil. Estou passando por uma experiência que está me dizendo muito isso. Quer dizer muito para mim. <u>Quando se fala de professor de 1ª à 4ª já é desvalorizado, Educação Infantil, então, muito desvalorizado mesmof...].Não tem importância.</u> Nas escolinhas, não tem carteira assinada, meus onze anos foram perdidos mesmo. A Educação Infantil é mal vista mesmo. <u>Há uma separação muito grande até com as colegas da prefeitura. Quando se fala que trabalha com a Educação Infantil, até a feição das pessoas muda. Isso mexe muito comigo. Na própria prefeitura vemos um descaso muito grande, com esta nova separação. [...]Estamos na escola e não temos os mesmos direitos.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Infantil é muito desvalorizada e mal vista;</li> <li>- É desvalorizada até por outros professores, que são colegas de profissão. <b>B</b></li> <li>- Desvalorização dentro da prefeitura. <b>D</b></li> </ul>
P6	Profissão que requer muita responsabilidade, muito conhecimento, muita paciência. <u>Acredito que hoje a visão deste profissional já está mudando um pouquinho. Quando comecei a dar aula era vista como tia e só para passar o tempo. Eu tenho visto que agora está sendo mais valorizado.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A visão está mudando. Hoje, um pouco mais valorizado. <b>A</b></li> </ul>
P7	Porque a gente trabalha com crianças muito pequenas, então, na realidade é ser mãe. Os meus alunos são muito carentes, então, você tem que dar afeto, carinho para eles, ensinamentos. <u>O profissional da Educação Infantil é mal visto, muito mal visto.</u> O que eu falei atrás, não quis dizer que tem que ser uma mãe, mas as pessoas acabam achando isso. Os recursos que as escolas nos passam, também, são precários. Então, às vezes põem a culpa na professora e tem várias questões envolvidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O profissional da educação Infantil é mal visto pela sociedade. <b>B</b></li> <li>- Visão assistencialista. <b>C</b></li> </ul>
P8	Significa em 1º lugar entender que as crianças são seres humanos e têm capacidade de aprender de formas diferentes. Eu, como profissional, tenho de atendê-las de todo jeito, saber que elas têm níveis diferentes de aprendizado e trabalhar com elas dentro dos níveis delas, respeitando cada uma delas. <u>A Educação Infantil é muito desvalorizada pois Quando eles olham pra gente eles pensam que a gente está na escola para brincar com as crianças, que não deixa de ser também verdade, acham que a gente só cuida da higienização, mas não é somente isso; mas tem o outro lado: o alicerce da educação é a Educação Infantil, é todo um cuidado para não traumatizar, estar atento para o que a criança está pensando, como ela está fazendo, isto tudo envolve e é difícil uma pessoa do lado de fora enxergar isto dentro da Educação Infantil. Pensam que qualquer um faz e</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Educação Infantil é muito desvalorizada. <b>B</b></li> <li>- Vêm o profissional apenas para brincar e cuidar. <b>C</b></li> <li>- O alicerce da educação é a Educação Infantil. <b>A</b></li> </ul>

	não é por aí.	
P9	<p>É importante porque a gente trabalha com a iniciação que é a fase mais importante da criança, então, qualquer falha da gente sabemos que a criança vai levar para sempre e é uma coisa que se não seguir os passos as fases corretamente, entender o que estão precisando no momento, não vai passar para frente, não vai ter significado para elas se queimar uma fase desse processo delas. <u>O profissional é desvalorizado, você vê o concurso de BH. Para eles não têm tanta valia como se fosse um professor do Ensino Fundamental.</u> Eles também não são valorizados pelo que fazem, mas o da Educação Infantil ficou como se ficasse a serventia. <u>Não exigiu o curso superior, só o normal mesmo, taxaram um salário que não tem tanta importância. O profissional que estudou para aquilo, que fez uma especialização, que vê que aquilo é a sua vocação mesmo, não se sente motivado àquilo.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor da Educação Infantil é muito desvalorizado. <b>B</b></li> <li>- O novo concurso da prefeitura de BH deixa isso claro. <b>D</b></li> <li>- A Educação Infantil é a fase mais importante da criança. <b>A</b></li> <li>- Falta de estímulo profissional. <b>D</b></li> </ul>
P10	<p>Para mim, ser uma professora da Educação Infantil é um privilégio, hoje. Pois, eu considero que a base é tudo. Até na estrutura de uma casa que vai construir, a base é o que mantém ela de pé. Então, eu acredito que hoje para mim é um privilégio eu estar trabalhando com isso, estar conhecendo. E hoje, que a gente tem uma noção maior, que a gente está quase formando, 7ºp., a gente já tem um conhecimento maior, já pode pesquisar mais sobre essa fase. Então, hoje a gente já conhece e sabe dessa importância que é comprovada e pode trabalhar de uma maneira mais efetiva. <u>O profissional da Educação Infantil é muito desvalorizado. Ele não é considerado um professor. Ainda carrega esta questão do cuidado, aquela pessoa que vai cuidar, que vai tomar conta. Cobra-se dele muita coisa, mas a questão do profissional mesmo, como profissional da educação, como educador, ainda, é deixado muito de lado. Acredito que o cuidar é muito importante, mas não é só isso.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor da Educação Infantil é muito desvalorizado; <b>B</b></li> <li>- O profissional da Educação Infantil não é considerado um professor. A questão do cuidado, ainda, é muito presente. <b>C</b></li> </ul>
P11	<p>Em primeiro lugar tem que gostar do que ele faz. Porque a criança exige muito do professor. Você tem que gostar e transmitir todo o seu gostar para a criança. Ela tem que ter confiança com aquele profissional que está dentro da sala. Quando tem confiança, a criança exige muito daquele profissional, então, ela passa, o professor passa a fazer parte da sua família na sala de aula. Tem que fazer com muito amor, com muito carinho, porque senão não dá certo porque se torna da sua família, tanto para o aluno, quanto para o professor. <u>O profissional não é valorizado, ele é colocado de lado.</u> Acho que a educação, hoje em dia, está muito complicada, muito difícil, crianças vêm para a sala de aula, perdendo o respeito, os professores não estão sabendo conduzir isso, de uma forma legal. <u>A família está passando a responsabilidade para o professor, o professor vice-versa, torna uma bola de neve.</u> A criança está vindo muito sem limite, mas não é impossível é lógico. Tem se começar da Educação Infantil mesmo. O salário é muito pouco e a profissão é muito desgastante. É muito serviço. <u>Você leva para casa, não conclui. Hoje em dia o governo, não valoriza, não dá valor a esta profissão. Teria que ser o contrário, a educação é a base, é fundamental.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O profissional não é valorizado. <b>B</b></li> <li>- Os pais vem se desobrigando da sua função de educar. <b>C</b></li> <li>- O governo não valoriza o professor da Educação Infantil. <b>C</b></li> </ul>

P12	<p>Eu gosto muito, acho muito importante. Mudei de área. Como eu era a filha mais nova; ninguém queria que eu fosse professora. Depois, deixei outra área e fui ser professora da Educação Infantil porque era um sonho antigo que eu tinha, sempre gostei muito de criança e sempre fui muito preocupada com a educação. Formei em administração e fiz magistério pós- médio, um ano. <u>O professor da Educação Infantil não é muito levado a sério até pelos próprios pais dos alunos. Eles não dão muito valor à Educação Infantil. Eles acham que o professor da Educação Infantil vai ficar só brincando com o filho deles o tempo todo. Não vê muito significado.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Infantil desvalorizada; <b>B</b></li> <li>- Pais não dão muito valor ao profissional. <b>B</b></li> </ul>
P13	<p>Acima de tudo, gostar. É claro que trabalho porque financeiramente eu preciso, mas para ser um profissional da educação a 1ª coisa é ser dedicado, gostar do que está fazendo. Se dedicar ao máximo ao trabalho que faz[...]. Numa outra escola que eu trabalho, não de Educação Infantil nós estamos tendo um problema muito sério; têm professoras lá que simplesmente dão aula por dar aula. Estão trazendo problemas muito sérios para a escola. Estão trabalhando porque precisam de trabalhar. Precisam acima de tudo gostar de criança, gostar do que faz. Tem gente que não tem a mínima sintonia com a Educação Infantil e isso tem atrapalhado. <u>Já a sociedade, hoje em dia, vê o profissional com o papel de pai porque pelo fato dos pais estarem saindo mais para trabalhar, essas coisas.</u> A educação em si, não só a educação de alfabetização, mas a moral, cívica está sendo tudo deixado por conta da escola. A sociedade vê o educador com essa visão: que ele tem que educar moralmente, civicamente não só na questão da educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A sociedade hoje vê o profissional com o papel de pai. <b>C</b></li> </ul>
P14	<p>Eu tenho um papel muito importante porque é a idade que a criança está formando sua personalidade. É fundamental que o professor tenha um embasamento tanto teórico; ter uma prática também, saber estimular os alunos no seu crescimento intelectual e na sua própria formação. <u>Eu trabalho numa escola particular e nós somos bem valorizados na escola que trabalho. Os pais têm um respeito muito grande com a gente, gostam de saber a nossa opinião. Eles sabem valorizar o trabalho da gente. Na escola pública, já não vejo tanto reconhecimento deles, não. Colocam os alunos na escola, acham que a gente tem que ser mãe, ser pai, tem que ser tudo. Não dá valor que a gente está formando, mais para estar cuidando.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os pais da escola particular e a própria escola valorizam o professor da Educação Infantil. <b>E</b></li> <li>- Os pais da escola pública têm dificuldades para entender a função da Educação Infantil. <b>E</b></li> <li>- Para os pais, a função do professor da Educação Infantil é cuidar. <b>C</b></li> </ul>
P15	<p>Muita responsabilidade porque as crianças estão iniciando sua vida escolar, porque eu creio que é nessa fase que elas começam a tomar gosto pela educação. <u>Sinto que a gente tem muita responsabilidade porque o alicerce da educação é na Educação Infantil não é muito valorizado, sem colocar ordem de prioridade, deveria ser muito mais valorizado do que é. Porque vê, talvez, como uma babá, vê como segunda mãe, não como educadora e isso atrapalha, o valor está sendo desviado.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Educação Infantil não é muito valorizada. <b>B</b></li> <li>- A professora é vista como babá, como segunda mãe, não como educadora. <b>C</b></li> </ul>

Depois, procurou delimitar cada grupo com uma Idéia Central que sintetize todos os discursos. Para isso, fez-se necessário agrupar todas as expressões-chave da mesma letra e, depois, construir o Discurso do Sujeito Coletivo, organizando as idéias coerentemente. É importante ressaltar que, dentro de cada resposta das professoras-alunas entrevistadas, são encontradas, às vezes, diferentes idéias centrais.

QUADRO 5 A - IDÉIA CENTRAL (A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFISSIONAIS COMEÇAM A SER VALORIZADOS)

<b>O SIGNIFICADO DE SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS DIAS ATUAIS.</b>		
<b>Sujeito</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P1	<i>Hoje, o profissional da educação infantil é um pouquinho mais valorizado. Antes, era visto só para brincar. Hoje, os pais têm um pouco mais de respeito por eles.</i>	- Hoje, um pouco mais valorizado.
P3	<i>Eu acho que hoje a educação Infantil está tendo mais importância, desde a classe mais pobre. Antigamente, os pobres não tinham acesso à Educação Infantil. Hoje está sendo vista de uma maneira que é necessária, é preciso. A primeira educação que é de 0 em diante. Vejo uma grande valorização por parte dos pais da escola particular. Eles dão valor à primeira etapa do desenvolvimento infantil</i>	- A Educação Infantil está tendo mais importância. - Educação Infantil como necessidade - Pobres com acesso à educação Infantil.
P6	<i>Acredito que hoje a visão deste profissional já está mudando um pouquinho. Quando comecei a dar aula era vista como tia e só para passar o tempo. Eu tenho visto que agora está sendo mais valorizado.</i>	- Hoje, um pouco mais valorizado.

**IDÉIA CENTRAL A: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFISSIONAIS COMEÇAM A SER VALORIZADOS.**

*DSC P1/P3/P6: Eu acho que hoje a Educação Infantil está tendo mais importância, desde a classe mais pobre. Antigamente, os pobres não tinham acesso à educação Infantil. Hoje está sendo vista de uma maneira que é necessária, é preciso. Acredito que a visão deste profissional já está mudando um pouquinho, ele é um pouquinho mais valorizado. Quando comecei a dar aula era visto como tia e só para passar o tempo. Eu tenho visto que agora está sendo mais valorizada.*

**QUADRO 5 B – IDÉIA CENTRAL (A EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU  
PROFISSIONAL SÃO DESVALORIZADOS)**

<b>O SIGNIFICADO DE SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS DIAS ATUAIS.</b>		
<b>Sujeito</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P4	<i>O papel da educação Infantil é extremamente importante [...] pena que o profissional não é visto dessa maneira, é desvalorizado..</i>	- O professor da Educação Infantil é desvalorizado.
P5	<i>(...) Educação Infantil, então, muito desvalorizado mesmo [...] Não tem importância. [...] A Educação Infantil é mal vista mesmo. Há uma separação muito grande até com as colegas da prefeitura. Quando se fala que trabalha com a educação Infantil Até a feição das pessoas mudam. Isso mexe muito comigo.</i>	- Educação Infantil é muito desvalorizada e mal vista; - É desvalorizada até por outros professores, que são colegas de profissão.
P7	<i>O profissional da educação Infantil é mal visto, muito mal visto. O que eu falei atrás, não quis dizer que tem que ser uma mãe, mas as pessoas acabam achando isso.</i>	- O profissional da educação Infantil é mal visto pela sociedade.
P8	<i>A Educação Infantil é muito desvalorizada pois quando eles olham pra gente eles pensam que a gente está na escola para brincar com as crianças, que não deixa de ser também verdade, acham que a gente só cuida da higienização, mas não é somente isso; mas tem o outro lado: o alicerce da educação é a Educação Infantil. [...]É difícil uma pessoa do lado de fora enxergar isto dentro da Educação Infantil. Pensam que qualquer um faz e não é por aí.</i>	- A Educação Infantil é muito desvalorizada.
P9	<i>O profissional é desvalorizado [...] o professor da Educação Infantil ficou como se ficasse a serventia. [...] O profissional que estudou para aquilo, que fez uma especialização, que vê que aquilo é a sua vocação mesmo, não se sente motivado àquilo.</i>	- O professor da Educação Infantil é muito desvalorizado.
P10	<i>O profissional da educação Infantil é muito desvalorizado. Ele não é considerado um professor. [...] Cobra-se dele muita coisa, mas a questão do profissional mesmo, como profissional da educação, como educador, ainda, é deixado muito de lado.</i>	- O professor da Educação Infantil é muito desvalorizado; - Ele não é considerado um professor.
P11	<i>O profissional não é valorizado, ele é colocado de lado. [...]A família está passando a responsabilidade para o professor, o professor vice-versa, torna uma bola de neve. [...]O salário é muito pouco e a profissão é muito desgastante. [...] Hoje em dia o governo, não valoriza, não dá valor a esta profissão. Teria que ser o contrário, a educação é a base, é fundamental.</i>	- O profissional não é valorizado.
P12	<i>(...)O professora da educação Infantil não é muito levado a sério até pelos próprios pais dos alunos. Eles não dão muito valor à Educação Infantil . Eles acham que o professor da Educação Infantil vai ficar só</i>	- A Educação Infantil é desvalorizada; - Pais não dão muito valor ao profissional.

	<i>brincando com o filho deles o tempo todo. Não vê muito significado.</i>	
P15	<i>(...) Sinto que a gente tem muita responsabilidade porque o alicerce da educação é na Educação Infantil não é muito valorizado, sem colocar ordem de prioridade, deveria ser muito mais valorizado do que é.</i>	- A Educação Infantil não é muito valorizada.

## **IDÉIA CENTRAL B: A EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU PROFISSIONAL SÃO DESVALORIZADOS.**

*DSC P4/P5/P7/P8/P9/P10/P11/P12/P15: O profissional da Educação Infantil não é valorizado, é muito desvalorizado. Ele é colocado de lado e não é considerado um professor. Ele é mal visto, muito mal visto. O professora da educação Infantil não é muito levado a sério até pelos próprios pais dos alunos. Sem colocar em ordem de prioridade, deveria ser muito mais valorizado do que é. Cobra-se dele muita coisa, mas a questão do profissional mesmo, como profissional da educação, como educador, ainda, é deixado muito de lado. Hoje em dia o governo, também, não valoriza, não dá valor a esta profissão. Teria que ser o contrário, a Educação Infantil é a base, é fundamental. Quando se fala de professor de 1ª à 4ª já é desvalorizado, Educação Infantil, então, muito desvalorizado mesmo, não tem importância. A Educação Infantil é mal vista. Há uma separação muito grande até com as colegas da prefeitura. Quando se fala que trabalha com a Educação Infantil, até a feição das pessoas muda. Isso mexe muito comigo.*

### **QUADRO 5 C – IDÉIA CENTRAL (PROFISSIONAL VISTO SOB A ÓTICA ASSISTENCIALISTA)**

<b>O SIGNIFICADO DE SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS DIAS ATUAIS.</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P2	<i>A sociedade acha que nós somos cuidadores de criança.</i>	- A sociedade vê o profissional como cuidadores de crianças.
P8	<i>A Educação Infantil é muito desvalorizada pois quando eles olham pra gente eles pensam que a gente está na escola para brincar com as crianças, que não deixa de ser também verdade, acham que a gente só cuida da higienização, mas não é somente isso; mas tem o outro lado: o alicerce da educação é a Educação Infantil. É difícil uma pessoa do lado de fora enxergar isto dentro da Educação Infantil. Pensam que qualquer um faz e não é por aí.</i>	- Vêm o profissional apenas para brincar e cuidar.

P10	<i>O profissional da educação Infantil é muito desvalorizado. Ele não é considerado um professor. Ainda carrega esta questão do cuidado, aquela pessoa que vai cuidar, que vai tomar conta. Cobra-se dele muita coisa, mas a questão do profissional mesmo, como profissional da educação, como educador, ainda, é deixado muito de lado. Acredito que o cuidar é muito importante, mas não é só isso.</i>	- O profissional da Educação Infantil não é considerado um professor. A questão do cuidado, ainda, é muito presente.
P11	<i>O profissional não é valorizado, ele é colocado de lado. [...]A família está passando a responsabilidade para o professor, o professor vice-versa, torna uma bola de neve. [...]Hoje em dia o governo, não valoriza, não dá valor a esta profissão. Teria que ser o contrário, a educação é a base, é fundamental.</i>	- Os pais vem se desobrigando da sua função de educar.
P13	<i>Já a sociedade, hoje em dia, vê o profissional com o papel de pai porque pelo fato dos pais estarem saindo mais para trabalhar, essas coisas.</i>	- A sociedade hoje vê o profissional com o papel de pai.
P14	<i>Na escola pública, já não vejo tanto reconhecimento deles, não. Colocam os alunos na escola, acham que a gente tem que ser mãe, ser pai, tem que ser tudo. Não dá valor que a gente está formando, mais para estar cuidando.</i>	- Os pais têm dificuldades para entenderem a função da Educação Infantil.
P15	<i>Sinto que a gente tem muita responsabilidade porque o alicerce da educação é na Educação Infantil, mas não é muito valorizado, sem colocar ordem de prioridade, deveria ser muito mais valorizado do que é. Porque vê, talvez, como uma babá, vê como segunda mãe, não como educadora e isso atrapalha, o valor está sendo desviado.</i>	- A professora é vista como babá, como Segunda mãe, não como educadora.

### **IDÉIA CENTRAL C: PROFISSIONAL VISTO SOB A ÓTICA ASSISTENCIALISTA**

*DSC P2/P8/P10/P11/P13/P14/P15: A Educação Infantil é muito desvalorizada pois quando eles olham para gente e pensam que a gente está na escola para brincar com as crianças, que não deixa de ser também verdade. Acham que a gente só cuida da higienização, mas não é somente isso, tem o outro lado: o alicerce da educação é a Educação Infantil, mas pensam que qualquer um faz e não é por aí. Ele não é considerado um professor. Ainda carrega esta questão do cuidado, aquela pessoa que vai cuidar, que vai tomar conta. A família está passando a responsabilidade para o professor, o professor vice-versa, torna uma bola de neve. Colocam os alunos na escola, acham que a gente tem que ser mãe, ser pai, tem que ser tudo. Não dá valor: que a gente está formando, mas para estar cuidando. Já a sociedade, hoje em dia, vê o profissional com o papel de pai porque pelo fato dos pais estarem saindo mais para trabalhar, essas coisas. A sociedade acha que nós somos cuidadores de criança. Porque vê, talvez, como uma babá, vê como Segunda mãe, não como educadora e isso atrapalha, o valor está sendo desviado.*

### **QUADRO 5 D – IDÉIA CENTRAL (PRECARIEDADE DE STATUS PROFISSIONAL)**

<b>O SIGNIFICADO DE SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS DIAS ATUAIS.</b>		
<b>Sujeito</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P5	<i>Na própria prefeitura vemos um descaso muito grande, com esta nova separação. [...]Estamos na escola e não temos os mesmos direitos.</i>	- É desvalorizada até por outros professores, que são colegas de profissão dentro da prefeitura.
P9	<i>O profissional é desvalorizado, você vê o concurso de BH. Para eles não tem tanta valia como se fosse um professor do Ensino Fundamental. [...]Não exigiu o curso superior, só o normal mesmo, taxaram um salário que não tem tanta importância. O profissional que estudou para aquilo, que fez uma especialização, que vê que aquilo é a sua vocação mesmo, não se sente motivado aquilo.</i>	- Desvalorização profissional no concurso de BH. - Falta de estímulo profissional.

#### **IDÉIA CENTRAL D: PRECARIIDADE DE STATUS PROFISSIONAL**

*DSC P5/P9: O profissional é desvalorizado, você vê o concurso de Belo Horizonte. Não exigiu o curso superior, só o normal mesmo, taxaram um salário que não tem tanta importância. O profissional que estudou para aquilo, que fez uma especialização, que vê que aquilo é a sua vocação mesmo, não se sente motivado àquilo Na própria prefeitura vemos um descaso muito grande, com esta nova separação. Estamos na escola e não temos os mesmos direitos.*

#### **QUADRO 5 E – IDÉIA CENTRAL (VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NAS REDES PARTICULARES)**

<b>O SIGNIFICADO DE SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS DIAS ATUAIS.</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P3	<i>Vejo uma grande valorização por parte dos pais da escola particular. Eles dão valor à primeira etapa do desenvolvimento infantil.</i>	- Na escola particular os professores são valorizados; - Os pais dão valor à primeira etapa da educação básica.
P14	<i>Eu trabalho numa escola particular e nós somos bem valorizados na escola que trabalho. Os pais têm um respeito muito grande com a gente, gostam de saber a nossa opinião. Eles sabem valorizar o trabalho da gente.</i>	- Pais de escolas particulares valorizam os professores da Educação Infantil..

## **IDÉIA CENTRAL E: VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NAS REDES PARTICULARES**

*DSC P3/P14: Eu trabalho numa escola particular e nós somos bem valorizados na escola que trabalho. Os pais têm um respeito muito grande com a gente, gostam de saber a nossa opinião. Eles sabem valorizar o trabalho da gente porque eles dão valor à primeira etapa do desenvolvimento infantil.*

Segundo Silveira e Pereira:

*É fundamental que se tenha clareza de que isso não significa que os discursos individuais tenham sido sacrificados em nome de uma lógica que pretendia como produto uma (ou algumas) categoria unificadora. Ao contrário, esse(s) discurso(s)-síntese, porque é (são) elaborado(s) com trechos das expressões-chaves dos diferentes sujeitos, permite(m) que se tenha mais clareza de uma dada representação social (SILVEIRA; PEREIRA, 2003, p.113).*

Considerou-se, reitera-se, importante exemplificar a metodologia usada para a análise dos dados pois ela é, ainda, pouco usada, em pesquisas da área de educação. Achou-se melhor que, na apresentação dos resultados, somente fossem ilustrados os DSCs que foram construídos no âmbito das etapas apresentadas. Os quadros do processo final, estão disponíveis em ANEXO 09.

### **3 EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA E SUA EDUCAÇÃO**

#### **3.1 Trajetória da Educação Infantil no Brasil**

A Educação Infantil, nos últimos anos, vem passando por muitas transformações e, também, por muitos desafios que são difíceis de serem resolvidos a curto prazo, principalmente, no que diz respeito às mudanças de paradigmas, crenças e concepções. O primeiro passo para se superar essa situação é acreditar, realmente, que a criança deve ter um novo lugar e, por isso, é necessário que várias questões referentes ao seu “cuidar e ensinar” sejam repensadas e transformadas.

Antes de se adentrar na área específica da formação dos profissionais para a Educação Infantil, é importante remontar a sua trajetória histórica, para que se possa compreender o que vem acontecendo no campo deste nível de ensino, para analisar sua situação, na contemporaneidade.

A institucionalização do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, no âmbito do sistema educacional brasileiro, é fato recente. Durante muito tempo, a educação da criança foi pensada no espaço privado (doméstico) e considerada como uma responsabilidade da família, ou de um grupo social no qual ela estava inserida. Assim, era, geralmente, junto aos familiares e a outros grupos sociais do seu convívio que a criança aprendia, através da apreensão de tradições e costumes, as noções básicas de convivência e aprendizagem para que ela se tornasse, gradualmente, um sujeito ativo, criativo, independente e conhecedor de seu mundo e cultura.

Os estudos sobre a criança e a infância como um todo, só começaram a ser empreendidos no Brasil, quando foram instaladas as primeiras instituições de educação de nível superior no país, em 1820. De acordo com Aquino (2001), a palavra criança só é explicitada,

oficialmente, pela primeira vez, nos Annaes da Assembléia Constituinte, em meados de 1823, no Rio de Janeiro.

Deve-se ressaltar que, desde a implementação dos jardins-de-infância no país, em 1883, segundo Bastos (2001), sempre conviveram posições favoráveis e contrárias à implementação de instituições infantis, divergindo tanto nas opiniões, quanto na determinação das funções da educação e do cuidado, no campo da Educação Infantil

*O jardim-da-infância não tem nada com a instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou o pai, sendo minimamente pobres, quando vão para o trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se fez entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. (DOCUMENTOS<sup>10</sup>, 1884, citado por MONARCHA, 2001, p.63)*

*O jardim-de-infância é antes de tudo uma escola de educação[...] oferecendo aos meninos alimento à curiosidade, pondo-lhes debaixo das vistas séries graduadas de objetos, para os quais a sua inteligência é atraída e que lhes proporcionam facilmente e sem fadiga conhecimentos elementares com que se enriquece de dia em dia sua memória. (PARECER<sup>11</sup>, 1883, citado por MONARCHA, 2001, p. 63-64)*

A instauração de creches e jardins de infância no país ocorreu, somente, no final do século XVIII e princípio do século XIX, bastante posterior ao que aconteceu na Europa, onde as creches existiam desde o início do século XVIII e os jardins, a partir do século XII (KRAMER,1995).

Até o século XIX, no Brasil, de acordo com Rosemberg (2004), a concepção que orientava a educação da criança estava centrada no “progresso” feminino, entendido como capacitação de “criadeiras”; isto é, das mulheres serem boas mães e, conseqüentemente, se

---

<sup>10</sup> Documentos, “Primeira Exposição Pedagógica”, 1884, p.222.

<sup>11</sup> Parecer da Comissão sobre Jardins-de-infância, referentes à Exposição Pedagógica de 1883 que, em síntese, discordavam do caráter de caridade atribuído a essas instituições. In: Documentos “Primeira Exposição Pedagógica”, 1884, p.224.

traduzia na preparação de uma boa educadora e, nesse contexto, não se vislumbrava qualquer perspectiva de profissionalização. Como explica Rosemberg (2004), dessa forma, foi fácil fazer a transladação dessa concepção, do âmbito privado, para o público, isto é, a mulher deveria exercer seu papel de educadora, não só em casa, mas em qualquer contexto, local ou situação. Nota-se, assim, que a história da Educação Infantil começa a se configurar de forma improvisada, pouco sistematizada, mais ligada à vocação e aos dons femininos, do que a uma formação consistente, especializada e profissional.

A década de 30, do século passado, foi marcada por muitas transformações, fazendo com que se caminhasse em direção a uma educação mais moderna e compatível com as necessidades do momento, então vivenciado. No campo da educação, destaca-se a penetração do Movimento da Escola Nova<sup>12</sup>, que desloca o eixo da aprendizagem do adulto, para a criança e, como resultado, é despertado o interesse e uma maior consideração para com a criança. Segundo Oliveira (1993), nesse período denominado de escolanovismo, no Brasil, compreendido entre 1930, até meados dos anos cinqüenta, a criança passa a ser considerada como centro da atividade educativa, em nítida contraposição com a concepção tradicional, anteriormente, priorizada.

Posteriormente, assiste-se à uma ênfase nas discussões e estudos sobre a importância da criança que são acirrados no período do pós Guerra, em 1950. Assim, a temática sobre a Educação Infantil se intensifica a partir da década de 70, do século passado, já com um novo enfoque, em decorrência do contexto vivenciado pelo país, naquela época. De acordo com as idéias de Fonseca, citado por Aquino:

---

<sup>12</sup> A Escola Nova teve suas raízes implantadas na Europa, ainda no final do século XIX. Nos Estados Unidos, seu principal representante foi Dewey que criou as Escolas Ativas. No Brasil, Anísio Teixeira, ex-aluno de Dewey, conjuntamente com outros teóricos como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, levantaram a bandeira da Escola Nova e, sobretudo, dos seus princípios básicos – laicidade, educação pública e gratuita – que se contrapunham à ideologia católica, defensora da Pedagogia Tradicional e, obviamente, do ensino centrado no professor e de cunho particular e confessional.

*(...) Surgiu no decorrer desse século uma nova idealização da criança que soa curiosamente parecida à certa dimensão da noção pré-moderna. Vemos a criança de novo pintada como adulto em miniatura, só que alguém privilegiado com direitos tradicionalmente considerados como sendo de adulto: respeito, individualidade, liberdade e cidadania (AQUINO, 2001, p.32).*

Essa concepção sobre a criança foi sendo delineada, a partir das transformações sócio-políticas, econômicas e educacionais, e das mudanças ocorridas face ao tratamento a ser dispensado à criança, que se consubstanciava na valorização dessa faixa etária, tendo em vista o avanço, sobretudo, de ciências como antropologia, a psicologia e a pedagogia.

A nova maneira de perceber a infância, através do aporte de especialistas das referidas áreas, que centravam suas pesquisas nas características da criança e na importância desse sujeito, foi essencial para a concretização de uma nova forma de se organizar as instituições destinadas a essa faixa etária, que é tão importante, no desenvolvimento do indivíduo. Entre os progressos alcançados nos séculos XVI e XVII, enfatiza-se o desenvolvimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que motivaram a criação de creches e pré-escolas, principalmente, na Europa, pois no Brasil esse processo ocorreu bem mais tarde.

Segundo Kramer (1995), as mudanças políticas e econômicas vivencidas nesse período, foram de fundamental importância para a ocorrência de transformações educacionais. O modelo econômico implantado<sup>13</sup>, a nova burguesia urbano-industrial, a substituição do coronelismo pela política dos Estados, o avanço das indústrias e a urbanização da classe média causaram mudanças radicais na sociedade brasileira.

---

<sup>13</sup> Nessa época, segundo Xavier (1991) consolida-se o capitalismo no Brasil e os cafeicultores paulistas, em decorrência dos impactos da queda da Bolsa de Nova York, começaram a investir na industrialização. Getúlio Vargas, então presidente, instaura o modelo de substituição de importações, tendo em vista a necessidade de proteger o recém-criado parque industrial.

Assim, a idéia de proteger a infância começava a suscitar interesses, mas as iniciativas ainda eram muito isoladas e partiam de certos grupos como médicos, associações, entre outros. Faltava um maior empenho e interesse do poder público pela educação das crianças brasileiras, principalmente, pelas crianças das classes menos favorecidas.

No entanto, creches e pré-escolas foram instaladas, assim como instituições de ensino elementar, em um momento no qual se estruturava um novo modelo familiar e um novo papel feminino, decorrentes da inserção da mulher no mercado de trabalho. Nessa época, a infância e o papel da criança na sociedade foram muito discutidos, em consonância com a visão de homem e educação, então, priorizada.

*A creche e a pré-escola representam alternativas concretas para viabilizar a liberação da mulher para o mercado de trabalho, mas em todos os tipos de atendimento se coloca como igualmente relevante a necessidade de que o trabalho realizado no seu interior tenha não só caráter assistencial, mas educativo. (ROCHA, 2001, p.32).*

No entanto, essas instituições tinham, sobretudo, um caráter assistencial, visando, apenas, o cuidado médico - higiênico, em sintonia com o que era feito no lar das crianças pobres, sendo dirigidas por médicos. Como afirma Kramer (1995), nesse momento, a educação das crianças de 0 a 6 anos era de cunho assistencialista, sendo poucas as iniciativas educacionais, nesse nível de ensino. *“A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições” (KUHLMANN, 2000, p.8).*

Nessa ocasião a creche, ainda, não era referida nos documentos normativos, pois não era concebida como uma instituição educacional, mas, apenas, como local de “guarda de crianças”, em geral pobres, cujas mães precisavam se ausentar de casa, para trabalhar. Portanto, segundo a ótica vigente, não se requeria formação específica para as pessoas que cuidavam das crianças.

O movimento visando uma maior autonomia para as mulheres, ocorrido a partir da década de 60, trouxe muitos desdobramentos para as conquistas femininas, inclusive, no que tange à Educação Infantil. Em várias passagens históricas pode-se perceber a constatação acima. O primeiro grande marco foi, sem dúvida, a instauração da legislação trabalhista, aprovada na denominada Era Vargas, no século passado. A CLT (Consolidação da Leis de Trabalho), referendada em 1943, obrigava as empresas que tivessem pelo menos 30 mulheres trabalhando, contar com um local apropriado para deixarem seus filhos, onde eles receberiam uma assistência adequada, desde o período de amamentação, até os seis meses de idade (art.389). No entanto, essa determinação legal, geralmente, não foi cumprida.

Na década de 50, a Educação Infantil passa a ser considerada como um tipo de ensino “pré-primário”<sup>14</sup>, como o próprio nome indica, trata-se de um período que antecede à fase primária de ensino, “*podendo ser ministrado nos jardins de infância mas, também, nas chamadas escolas infantis e nas classes de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino primário*” (VIEIRA, 2003, p.64).

Em decorrência dos processos crescentes de industrialização e de urbanização, as mulheres da classe média, também, começaram a ingressar, com maior força, no setor produtivo, sendo, então, necessário a expansão de espaços nos quais pudessem deixar seus filhos, enquanto se dedicavam à atividade laboral. Dessa forma, ocorreu um acirramento da demanda por vagas na

---

<sup>14</sup> Da nomenclatura de pré-primário, passou a ser chamada de pré escola, sobretudo, entre os anos 60 e 70, do século passado.

pré-escola sendo, então, necessário promover sua expansão, entre as quais se destacaram, na época, as denominadas escolas alternativas<sup>15</sup>. *“A temática contracultural e a sua crítica à família e aos valores tradicionais inspiraram estudantes e profissionais, assim como foram referência para a criação de pré-escolas particulares alternativas”* (KUHMAN, 2000, p.11).

Devido à enorme procura por esse segmento de educação, escolas, sobretudo, particulares de cunho confessional, comunitárias e filantrópicas, começaram, então, a se dedicar à oferta do ensino pré-escolar. As Igrejas passaram a atuar nesse nível de ensino, com grande ênfase, principalmente, as ligadas à concepção católica, e à protestante. No Brasil, a Igreja Católica, predominante enquanto doutrina, desde o século XVI, e principal responsável pela educação de cunho confessional, precisou rever, a partir dessa década, certos conceitos e ações, inclusive no campo educacional, pois estava perdendo muitos adeptos para outras seitas. Essa concepção religiosa passa a receber influência, nessa época, de movimentos ligados à ação popular e às iniciativas populares, o que acarretou a criação de associações, creches e centros comunitários.

Segundo Kramer:

*Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público, a proteção e o direito à infância, com a direção e alguma subvenção deste último. Se desde o século XVII, com a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30, o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborar financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância* (KRAMER, 1995, p.61).

---

<sup>15</sup> A portaria n.º 2854, de 19 de julho de 2000, elaborada pelo MPAS (Ministério da Previdência Social), resgatou os chamados “modelos alternativos” de Educação Infantil, legitimando a preocupação debatida no Interfórum da Educação Infantil, em 2002.

A demanda pelas instituições infantis que tinham diferentes denominações - creches, jardins de infância, escolas maternais, parques infantis, pré-escolas aumentaram, pois as crianças das classes menos favorecidas, entre 0 a 6 anos, nelas adentraram, com maior força.

Essas escolas, por serem públicas ou particulares de periferia, ofereciam um ensino de qualidade questionável, sobretudo, porque não eram fiscalizadas<sup>16</sup>.

A procura para a Educação Infantil pública aumentou na década de 70, devido à implantação da denominada “educação compensatória”, que passou a ser ofertada às crianças das classes populares, para minimizar suas supostas defasagens, partindo da premissa de que essa educação, colaboraria para um melhor desempenho das crianças do mencionado estrato social. Acreditava-se que a educação compensatória daria oportunidade a aprendizagens pré<sup>17</sup>-elementares, necessárias ao bom desempenho da criança, futuramente. Entretanto, muitos pesquisadores criticam essa educação compensatória por ser atrelada a um modelo americano que, em vez de solucionar os problemas sociais e, mais especificamente, os educacionais dos alunos oriundos das classes populares, os gestores das políticas educacionais, lançam mão de uma estratégia populista e ideológica, que não supre as necessidades sócio-culturais dos referidos sujeitos.

Dessa forma, na segunda metade dos anos 70, as creches, uma das reivindicações femininas, são instaladas sobretudo nos bairros populares, atendendo, dessa forma, a uma antiga reivindicação das mulheres que trabalhavam na indústria e no setor de serviços, entre outros. *“O impacto mais direto desses movimentos não vai dar imediatamente no setor educacional, mas*

---

<sup>16</sup> Mais detalhes a este respeito podem ser encontrados no documento intitulado “Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil publicado pelo MEC”

<sup>17</sup> Para maiores informações consultar Vieira (2004)

*principalmente, nas áreas de assistência social, em certa medida, também no campo das relações trabalhistas”* (CAMPOS, 1999, p.122).

No início da década de 80, a Educação Infantil, que era, quase sempre, colocada em segundo plano, começa a ganhar um maior destaque. De acordo com Campos (1999), as pesquisas realizadas no âmbito das universidades começam a dar suas primeiras colaborações, mostrando um quadro dramático, no que diz respeito ao atendimento de crianças, na maioria das creches, principalmente, no que tange ao uso de técnicas ou métodos aplicados e à precária qualidade dos serviços oferecidos.

Neste contexto, observa-se uma crescente preocupação para com a Educação Infantil, e, desse modo, o recém criado Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)<sup>18</sup>, elabora uma “Carta de Princípios da Criança: Compromisso Social”, em 1989<sup>19</sup>. Nesse documento, a creche é concebida como um direito da criança e não, apenas, como ajuda às mães trabalhadoras. Nele, a sociedade cívica e política são responsabilizadas pela Educação Infantil e, não somente, a família.

Os anos 80 foram, como já explicitado, de extrema importância, para a afirmação da Educação Infantil em todo o país. Esse período, foi marcado pela redemocratização da sociedade brasileira, e, também, pela busca de melhores condições de vida para toda a população. Nessa época, advoga-se, enfaticamente, o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, o que fez aumentar o crescimento de creches e pré-escolas públicas, devido, sobretudo, à promulgação da Constituição Cidadã, de 1988 que, em síntese, defendia a ação do Estado, no sentido da democratização do ensino público, em todos os níveis escolares. Com essa Constituição, a defesa

---

<sup>18</sup> Conselho criado pela Lei n.º. 7.353, de 29 de agosto de 1985.

<sup>19</sup> Conforme dispõe o seu preâmbulo, a Convenção dos Direitos da Criança, em razão do conteúdo da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, foi concebida tendo em vista a necessidade de garantir a proteção e cuidados especiais à criança, incluindo proteção jurídica apropriada.

da Educação Infantil se amplia consideravelmente e, essa lei, se torna um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena.

Previa-se também, o atendimento global às crianças das classes menos favorecidas, pois acreditava-se que, determinadas carências poderiam afetar no desenvolvimento intelectual do indivíduo, e que seriam supridas pela via da já mencionada educação compensatória. Uma das prioridades defendidas pelo Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC)<sup>20</sup> e pelos profissionais dessa categoria, foi mostrar o caráter educacional das creches que atendiam, principalmente, aos mais carentes, como meio de equalização social. “ *O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de Educação Infantil*” (KUHMAN, 2000, p.12).

Segundo Silva (1999), a posição secundária conferida à Educação Infantil se deve, historicamente, às políticas educacionais que lhes conferiam, quase sempre, um caráter assistencialista e paternalista. Sendo assim, é fácil compreender as mazelas e preconceitos que a Educação Infantil carrega até os dias atuais.

*Aspectos que ganham mais relevância nesse período é que a expressão educação pré-escolar, ao significar o atendimento anterior à escolarização obrigatória, inclui também a educação de crianças de 0 a 3 anos. No início da década de 1980, os textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos (KUHLMAN, 2000, p.12).*

O Ministério de Educação vem empreendendo ações incisivas com relação à Educação Infantil, tais como, a expansão do acesso à ela, para tentar atender à expressiva demanda de matrículas, numa perspectiva, notoriamente, quantitativa, sem privilegiar a qualidade do ensino

---

<sup>20</sup> O Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC) é uma entidade cívica de caráter social, apartidário e sem fins lucrativos. Foi fundado em 1979 e defende a infância na luta pelo direito à creche.

ministrado. Em entrevista à Revista Escola, Didonet (1993) apresenta esses dados, mostrando que entre 1979 e 1989, o número de crianças matriculadas na Educação Infantil triplicou, passando de 1.198.104 para 3.530.000. O Censo Escolar mais atual, referente a 2003 (Mec/Inep), evidencia um aumento, pois passou para 5.155.676 crianças, matriculadas nas pré-escolas e 636.313 em creches. Nesse período, a discussão sobre o papel da escola infantil continuava a estar centrada em torno da diferenciação entre “assistência e educação”, pois passava-se a considerar que, apenas, a “assistência”, não se revestia de um caráter pedagógico.

Historicamente, as creches estiveram subordinadas às Secretarias Estaduais ou Municipais de Promoção e Bem-estar Social, enquanto as pré-escolas eram ligadas às Secretarias de Educação, tanto municipal, quanto estadual. Somente, a partir da atual Constituição, essas instituições se integraram ao sistema regular de ensino. Faz-se necessário ressaltar que as origens históricas dessas instituições foram feitas através de duas redes paralelas, que possuíam objetivos e públicos diferenciados. De acordo com Vieira (1986), o atendimento às crianças de classes menos favorecidas ficou a cargo de pessoas ligadas à própria população atendida, caracterizando-se, em síntese, como assistência social, visando conferir cuidados básicos a esses sujeitos. As crianças com idade entre 4 a 6 anos, sobretudo de classes mais privilegiadas, tinham um atendimento de cunho educacional, direcionado para prepará-las para a entrada no antigo ensino primário.

Percebe-se, portanto, dentro do quadro exposto e segundo Rosemberg (2004), que apesar de alguns avanços, até 1970, o modelo desenhado que dicotomizava educação e cuidado ainda era considerado, como ideal, por grande parte da população. Devido a isso, não havia, por parte dos gestores das políticas públicas, a preocupação em especializar profissionais, para exercerem

---

essa função pois, na ótica vigente, eles não necessitam de adquirirem saberes/competências específicas e, isso justificava a falta de investimentos nesse nível educacional

No que tange ao financiamento da Educação Infantil, ele, historicamente, tem sido pouco significativo e, por isso mesmo, não se vem conseguindo resolver os problemas desse nível de ensino, tanto no âmbito qualitativo, quanto no quantitativo. Em síntese, não existe um fundo de recursos específicos, para prover a Educação Infantil.

*Tem se propagado pelos gestores das políticas públicas, que ocorrerá a transformação do FUNDEF (Fundo de Manutenção de Ensino Fundamental e de valorização do Magistério) para FUNDEB, ou seja um fundo com recursos ampliados para atender a toda a educação básica que, segundo Oliveira (2003), se isso, de fato ocorrer, poderá contribuir para minimizar as distorções, hoje constatadas.*

Em 1985, objetivando minimizar a discriminação contra as mulheres e favorecer sua inserção no mercado de trabalho, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), através do Ministério da Justiça, coloca como necessidade primordial, a criação e definição de uma política nacional para o atendimento às crianças, no nível da Educação Infantil.

### 3.2 Políticas Públicas e o Atendimento às Crianças de 0 a 6 anos: (1988 até os dias atuais)

Analisando as últimas décadas, pode-se enfatizar que, desde 1988, constata-se quatro marcos importantes para a valorização da criança e de sua educação, no Brasil: a Constituição de 88; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>21</sup>; a Lei Orgânica de Assistência Social

---

<sup>21</sup> Para o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n.º 8069, de 13/07/1990, criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente aquele entre os 12 e os 18 anos.

(LOAS), de 1993; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN). No entanto, não desprezando a importância dos demais marcos referidos, serão analisados, neste trabalho, a Constituição de 88 e a LDBEN, por estarem mais relacionados com o objeto desta pesquisa, que versa sobre a formação dos professores, no campo da Educação Infantil.

Pela Constituição de 88, a criança passa a ter direito à educação pública, que deve ser assegurada, desde o seu nascimento e deve ser diferenciada da educação familiar e social. O que antes era considerado como favor do Estado e direito da família, toma outro sentido, pois a criança, agora, passa a ter garantias fundamentais para o seu desenvolvimento integral,<sup>22</sup> enquanto cidadão, em processo de formação.

As transformações ocorridas no âmbito da Educação Infantil vêm se configurando ao lado das lutas realizadas pelos movimentos sociais e, também pelo “...rico processo político-pedagógico que envolveu variados setores sociais”(OLIVEIRA, 2002, p.35).

*A conquista do direito constitucional à educação das crianças pequenas e a ampliação da rede de creches e pré-escolas são conseqüências diretas da organização popular, seja no movimento das mulheres, seja nas associações de moradores ou, ainda, na organização dos trabalhadores em sindicatos (SILVA, 1999, p. 50).*

A Constituição Federal determina que a criança deve ser vista como sujeito de direitos<sup>23</sup> e, assim, ela passa a ser reconhecida como cidadã em desenvolvimento, requerendo, então, uma atenção individualizada. Segundo esse preceito constitucional, lhe é assegurado, o acesso a uma

---

<sup>22</sup> O art. 29, da LDBEM diz que a Educação Infantil, 1ª etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

<sup>23</sup> Desde a Constituição de 1988, ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm de respeitar e garantir os direitos das crianças, como consta no artigo 227, desta legislação.)

Educação Infantil de qualidade que contribua para seu desenvolvimento efetivo. As creches e pré-escolas passam a ser mencionadas, no referido documento normativo, no capítulo referente à educação. Segundo Silva (2001), a constatação, nesse período, do elevado índice de profissionais da educação leigos, provoca um debate em torno da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas e, também, da necessidade de uma melhor formação dos profissionais da educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

*A questão do profissional da Educação Infantil adquire, então, centralidade, tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança, quanto do reconhecimento de que a Educação Infantil, especialmente a creche, faz parte da educação (SILVA, 2001, p.11).*

Com a conscientização do direito à educação e o reconhecimento de que a criança de 0 até 6 anos necessita de uma formação integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, que extrapola os limites da educação familiar, abre-se caminho para toda uma nova perspectiva educacional. Dessa forma, constata-se uma relativa valorização dos profissionais que exercem a função de educar e cuidar, nas instituições de Educação Infantil.

A partir de então, vem se observando de um modo geral, um reconhecimento da importância da educação de crianças de 0 a 6 anos. Neste sentido, cresce a conscientização de que as questões culturais, sociais e familiares, também, são de grande importância no desenvolvimento do indivíduo.

*Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à*

---

*brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2001, p. 32).*

Essa nova maneira de valorizar a educação da criança, significa um grande avanço que se traduz, no reconhecimento das lutas sociais que reivindicavam o direito à educação, para as crianças pequenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, promove um grande avanço no campo em apreço, pois o ensino infantil passa a ser reconhecido como a primeira etapa da Educação Básica. Contudo, apesar disso, percebe-se que essa educação, ainda, é pouco reconhecida e valorizada pelos gestores das políticas públicas. Segundo informações contidas no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, em 2000, referidas por Rodrigues (2003), a Educação Infantil é o setor mais vulnerável da educação brasileira. *“Pesquisa realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da UFMG (Cedeplar) mostra que cerca de 61% das crianças de 0 a 6 anos estão fora de creches e pré-escolas (MUNIZ, 2003, p.61).*

No atual contexto, como já foi mencionado, os documentos normativos enfatizam que a criança deve ser reconhecida como sujeito social de direitos e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos, contudo, nem sempre esse preceito legal, vem sendo cumprido.

Segundo Campos (2002), no Brasil, há uma distância entre a legislação e a realidade na qual estamos inseridos. Assim pode-se constatar pontos de contraste entre o que está no papel e o que se observa no real, isto é, entre o proclamado e o realizado.

*Outra característica de nossos instrumentos legais e de nossa prática de planejamento é a opção por diretrizes amplas e a ausência de previsão de mecanismos operacionais*

*efetivos que garantam a aplicação daqueles princípios na realidade, na direção implícita nos objetivos gerais (CAMPOS, 2002, p.28).*

Na década de 90, o país passa por problemas políticos e econômicos, o que acarretou contenção de despesas, sobretudo no campo educacional. Nesse período, as políticas educacionais no País passam a ser influenciadas pelo Banco Mundial (BM). A partir de então, constata-se tanto a carência de investimentos na Educação Infantil, quanto a mudança do discurso que deixa de enfatizar a educação e o cuidado para priorizar os índices de desenvolvimento infantil. Assim, nas duas gestões de FHC, a Educação Infantil é preterida, a favor da universalização do Ensino Fundamental. Vale registrar, que no referido Governo, é dado grande incentivo às propostas para a expansão da Educação Infantil, através de modelos não formais de ensino.

Assim, a educação que dera uma arrancada em 88, começa a sofrer retrocessos, devido à crise vigente. Campos (2002) explica que os retrocessos se devem à falta de uma legislação que completasse e regulamentasse os setores educacionais e, sendo, também, decorrentes:

*(...) da falta de implementação do que se encontra definido em lei, tudo isso tendo como pano de fundo um discurso que denuncia a Constituição de 88 como entrave ao desenvolvimento e que prega a desresponsabilização do Estado em relação a uma gama de esferas de ação pública (CAMPOS, 2002, p.28).*

O processo de descentralização das responsabilidades do Estado e, muitas vezes, a sua omissão, serviram para transferir as responsabilidades governamentais para as ONGS (Organizações não Governamentais) e para instituições de caráter privado. Por outro lado, o que era de responsabilidade do poder público federal e/ou estatal passou a ser dos municípios que na

maioria das vezes, não possuem condições adequadas para arcar com o custeio da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme lhes tem sido atribuído. A Constituição já referida deixa isso claro no art. 208. Inciso IV, *“o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV- atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”*. No entanto, a Constituição, ao regulamentar a emenda constitucional n.º 14, no art. 211, § 2º, assegura que essa responsabilidade passa a ser dos municípios. *“Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”*.

A Constituição de 1988, no artigo acima citado, é enfática garantindo a igualdade desses dois níveis de ensino. Entretanto, na Lei 9394/96, no seu artigo 11, Inciso V, há uma contradição no que se refere ao atendimento igualitário à Educação Infantil, quando se explicita *“...e, com prioridade, o Ensino Fundamental”*. Dessa forma, os municípios incumbir-se-ão de:

*(...) oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal a manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDBEN, art.11, Inciso V, p. 9)*

Portanto, quando se analisa o art. 212, da Constituição, no seu § 3º, compreende-se, melhor, a prioridade dada ao Ensino Fundamental, na distribuição de recursos financeiros, pelo fato de ele ser obrigatório, pois se constitui como um direito público subjetivo. Assim, percebe-se, mais uma vez, uma secundarização da Educação Infantil pois, segundo a LDB, em vigor, a educação nesse nível de ensino é um direito e não uma obrigação nem do Estado, nem do indivíduo. Segundo Vieira (2003), *“(...) cabe ao Estado, sobretudo ao poder público municipal,*

*oferecer às crianças pequenas oportunidades de acesso às instituições infantis educativas, compartilhando com a família a sua educação e socialização”.*

Nas Disposições Transitórias da LDB, de 1996, no seu art. 87, foi instituída a “década da educação”, a contar a partir da sua publicação. Segundo o parágrafo 3º, deste documento, cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverão: “*I- matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental*”. Entretanto, no art. 30, da Seção II que versa sobre a Educação Infantil é explicitado que esse nível de ensino “*será oferecido em...*”, dando ênfase, mais uma vez, ao *descaso para com a educação das crianças pequenas (Grifo nosso)*. O problema está ligado à construção formal lingüística, isto é: a Educação Infantil continua sendo um direito, como uma oferta, mas atender à demanda é prerrogativa do Ensino Fundamental. Sendo assim, a criação de creches, uma reivindicação antiga do Movimento Pró-creches, defendida principalmente pelas mulheres, continua não sendo, totalmente, contemplada, pois não se tem conseguido atender à grande demanda e às necessidades efetivas das famílias. De acordo com o artigo 7º da Constituição Federal, inciso XXV, é direitos do trabalhadores / trabalhadoras: a assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os 6 anos de idade, em creches e pré-escolas, enfatizando que esse é direito das próprias crianças. Desta forma, esse preceito normativo tem sido pouco atendido.

Considera-se que as reflexões, debates e conquistas que afetaram, positivamente, o *ethos* da Educação Infantil precisam ser consideradas pelos gestores das políticas públicas, para que sejam minimizadas as diferenças de tratamento existentes entre esse nível de ensino e o Ensino Fundamental.

É importante ressaltar, que não se está discutindo a importância, ou não, da faixa etária dos 7 aos 14 anos, ou em outras palavras, a etapa correspondente à obrigatoriedade e gratuidade

de ensino. Até porque, tem-se consciência dos problemas enfrentados por essa etapa do ensino, principalmente, em relação à criação de políticas efetivas, que garantam um ensino público de qualidade, pois os índices de evasão e repetência, ainda, são muito representativos. Trata-se de defender a importância da Educação Infantil, inclusive, para a melhoria do Ensino Fundamental.

Observa-se, que atualmente, os gestores das políticas públicas, pelo menos no plano do discurso, têm se preocupado mais com as propostas e direcionamentos para a Educação Infantil. Assim, foram elaborados, no período de 1997-98, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que viabilizou, um certo direcionamento, para esse ensino. Todavia, grande parte das escolas tem usado o documento como método, com muita ortodoxia, não levando em consideração a cultura organizacional da instituição.

O documento citado foi concebido para se tornar uma referência para as escolas, objetivando redirecionar o trabalho pedagógico, para obtenção de uma maior qualidade. Nesse sentido, buscou orientar o professor no seu trabalho de planejar, criar dinâmicas e processos educativos, compatíveis com o desenvolvimento da criança, seguindo as intenções educativas pré-estabelecidas. Segundo essas Diretrizes e, em consonância com a LDBEN, a Educação Infantil, se constitui como 1ª etapa da educação básica, passa a ser organizada, da seguinte forma: *“I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idades; II- pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”* ( LDBEN, art.30, 1996, p.17).

Os mencionados referenciais apontam para a superação do enfoque assistencialista, na medida em que conferem uma maior importância ao caráter pedagógico, da Educação Infantil. É importante salientar que os RCNEI tem suscitado muitos questionamentos, pois não contempla a realidade e as necessidades da maioria das escolas brasileiras. Como explicitam Palhares e Martinez (2001), existe uma polêmica no âmbito desses referenciais, pois o documento: não

contempla a formação dos profissionais para esse nível de ensino; desconsidera as diversas práticas e experiências acumuladas pelos docentes da Educação Infantil.

A divisão por idades, proposta pelos referenciais, embora possa parecer arbitrária, vista sob a ótica da teoria do desenvolvimento humano, objetiva atender aos aspectos sociais, emocionais, cognitivos, que possuem similaridades dentro de cada faixa etária da criança.

Contudo, persiste ainda, uma certa confusão quanto às nomenclaturas referentes à divisão e à classificação das idades, no nível de ensino em apreço. Geralmente, a creche é destinada às crianças de 0 a 3 anos e, a pré-escola, destina-se à faixa etária entre 4 e 6 anos, mas essa divisão organizativa pode variar conforme regiões, escolas, etc. Essa indeterminação advém, também, das diferentes concepções priorizadas tanto por entidades assistencialistas e educacionais, quanto por instituições públicas e privadas. Atualmente, se observa uma certa preocupação, no sentido de se buscar uma homogeneização entre as diferentes classificações. Rosemberg (2002), ressalta que, nem a Constituição de 88, nem a LDBEN, conceituam e diferenciam as creches das pré-escolas, no sentido de deixar claro, os pontos em que eles se aproximam ou se afastam, a não ser pela idade, como já foi citado.

Na Educação Infantil essa divisão por idades vem causando problemas, na medida em que, algumas crianças, são obrigadas a mudar de instituição, principalmente, nas creches, por não pertencerem mais à faixa etária compreendida entre 0 a 3 anos. Como pontua Campos, *“essas mudanças provocam, muitas vezes, dificuldades adicionais para as famílias, principalmente nos grandes centros, pois irmãos de diferentes idades têm de freqüentar unidades separadas, em horários nem sempre compatíveis”* (CAMPOS, 2002, p.29)

Portanto, é importante não generalizar, pois muitas escolas já estão preocupadas em unificar esse atendimento, centralizando-o nos denominados Centros de Educação Infantil, que visam oferecer uma educação que relacione educação com cuidado. Campos (2002), afirma que

já existem casos de prefeituras, que estão oferecendo atendimento às crianças de 0 a 6 anos, nesse formato. A assistência adequada e integrada para as crianças de até quatro anos deixa muito a desejar, tanto em nível quantitativo, quanto em qualitativo; isso, talvez possa ser explicado pela já relatada história das creches, no Brasil.

### 3.2.1 A ampliação do Ensino Fundamental: a escolarização de crianças de 6 anos:

Na contemporaneidade, várias mudanças vêm ocorrendo no nível da Educação Infantil, principalmente, no que tange à organização dos estabelecimentos estaduais e municipais que se estruturavam pelo sistema da seriação. Atualmente, tem se dado a prioridade aos ciclos que agrupam os alunos por faixas etárias e, no ciclo inicial, em algumas redes, como a municipal de Belo Horizonte, crianças de 6 anos passaram a ser incorporadas. Essa iniciativa vem sendo difundida nacionalmente. As prefeituras de Ipatinga e Belo Horizonte foram as pioneiras e, mais recentemente, a rede estadual mineira, também, aderiu a essa proposta.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, não é explicitada na Constituição Federal de 88 e, nem, na LDBEN. O artigo 32 desta Lei explicita que o Ensino Fundamental, com duração mínima de 8 anos, é obrigatório e gratuito na escola pública. No entanto, o artigo 87, no seu Inciso I, § 3º, explica que *“cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos, a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental”*.

Como menciona Rosemberg (2000), entre os anos de 1995 a 1999, o percentual de crianças de 6 anos matriculadas no Ensino Fundamental passou de 19,7% para 22,3%. Entretanto, essa inclusão vem sendo feita, de forma intempestiva, sem o devido planejamento. Apesar de

algumas iniciativas, pode-se afirmar, que a grande maioria dos professores, não foi e nem está sendo preparada, para assumir este desafio. Entretanto, atualmente, já é possível perceber uma maior preocupação com essa preparação.

Segundo a Resolução nº430 da Secretaria de Educação de Minas Gerais (2003), em seu parágrafo 2º do artigo 1º, determina que a escolaridade, no nível fundamental, em Minas Gerais, na rede estadual, como já ocorre na rede municipal, a partir de 2004, passou a englobar nove anos, sendo uma iniciativa pioneira no Brasil, em se tratando de escolas estaduais. Por outro lado, a escolaridade mínima de 8 anos, fica mantida para os alunos matriculados até 2003.

Conforme essa mesma resolução, acima citada, de nº 430<sup>24</sup> (2003), da Secretaria do Estado de Educação, o ensino em Minas Gerais será configurado, a partir de 2004, da seguinte maneira: *“Art. 2º - as séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos serão organizadas de modo a constituírem dois ciclos de estudo: I-Ciclo Inicial de Alfabetização com duração de três anos; II- Ciclo Complementar de Alfabetização com duração de dois anos”*. O artigo 3º determina que o aluno, ao entrar com sete anos, pode realizar o Ciclo Inicial de Alfabetização em dois anos, caso o seu desempenho seja considerado satisfatório pela escola.

De acordo com a Secretária de Educação do Estado, Vanessa Pinto Guimarães, em entrevista concedida à Folha de São Paulo (2003), essa medida visa melhorar a qualidade de ensino, nos primeiros anos iniciais da escolarização, já que, até então, um grande número de crianças chegam à 4ª série sem saber ler e escrever. Afirma, também, ser esse um momento oportuno, já que o Ministério de Educação (MEC), na atualidade, está comprometido com a inclusão dessas crianças de 6 anos, oriundas sobretudo, das classes menos favorecidas.

---

<sup>24</sup> A Resolução nº430 foi elaborada tendo em vista a lei 9.394/96, considerando o disposto no Decreto nº43.506, de 06/08/03.

Contudo, depoimentos de profissionais da educação denunciam que essa “inclusão” gera problemas: carência de professores qualificados para trabalhar com a Educação Infantil; falta de mobiliário e recursos didáticos apropriados à especificidade dessa faixa etária e, até mesmo, falta de espaço, em algumas escolas, para instalar salas para a Educação Infantil, havendo inclusive, casos nos quais é usada uma espécie de ensino itinerante; ou seja, uma turma fica no pátio, enquanto a outra fica na sala, havendo, após de certo tempo, um rodízio.

No entanto, pode-se levantar a hipótese, de que essa inclusão seja mais uma “jogada política”, para desviar a verba do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, já que o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), não contempla o nível infantil e, este, não conta com recursos próprios de financiamento.

Como pontua Oliveira (2003a, p.151), *“O fato do Fundef não financiar a Educação Infantil [...] tem levado muitos municípios a distorcerem a sua realidade educacional, rebaixando artificialmente a idade do início do Ensino Fundamental”*, o que traz muitos prejuízos para os estudantes sendo contrária à idade legal, prevista para a primeira etapa da educação básica, que é de 0 a 6 anos.

É notório que ao incluir crianças de 6 anos, no Ensino Fundamental, faz-se necessária a definição do processo de aprendizagem. Essa inclusão, por outro lado, contraria a LDBEN, de acordo com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (2002), pois trabalha-se, novamente, na perspectiva da educação “compensatória”, que tem como meta o combate à reprovação e evasão na 1ª série, sem haver uma real preocupação para com as crianças pequenas. Dessa forma, a Educação Infantil, prevista nos documentos normativos para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos, se reduziria, a apenas um ano, no caso das escolas públicas.

Em decorrência, pode-se afirmar que, o poder público, se desobriga, com essa decantada inclusão, de garantir o ensino, na faixa etária de 0 a 5 anos, que como se sabe, é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Segundo Rizzo (1982), João Henrique Pestalozzi já defendia a idéia de que a criança começasse a sua aprendizagem, desde o nascimento e que a infância não é um mero período de latência e espera para se tornar adulto. Diante de pensamentos como esse, percebe-se a importância de investimentos concretos nessa fase do desenvolvimento, pois a Educação Infantil, se constitui como o principal alicerce na formação do homem.

### 3.3 O cuidar e o educar: uma articulação possível?

Na atualidade, a dicotomização entre “cuidar e educar” começa a ser revista, devido à necessidade de se promover um trabalho conjunto entre as creches (que se caracterizavam mais pelo cuidar) e as pré-escolas (que se caracterizavam mais pelo ensinar), pois, em síntese, ambas devem “cuidar e educar”. Assim, a educação da criança pequena precisa ser vista, de acordo com esses dois eixos articulados e complementares.

De acordo com Rosemberg,

*(...)cuidar e educar é um conceito que praticamente ganha unanimidade no Brasil, mas digo praticamente, porque devido a interesses políticos, há discordância quanto a essa questão. Essa cisão não é fácil romper, pois isso vai acarretar, principalmente, na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. (Simpósio de Educação, 2004).*

No entanto, como afirma Craidy (2002, P.61), *“é equivocado afirmar que, só agora, as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram*

*instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las*". Segundo essa autora, o que mudou foi o novo ordenamento legal, que buscou garantir uma formação de qualidade, através do uso de propostas pedagógicas adequadas, e do trabalho dos professores.

A Prefeitura de Belo Horizonte, no Projeto de Lei nº 1.323/03, no art. 5º, sob o título Educador Infantil, § IV, explicita que esse deve desenvolver atividades, objetivando o “cuidar e o “educar” como eixo norteador do desenvolvimento infantil. Quando eles são atendidos, devidamente, podem trazer profundas modificações na forma de pensar e agir dos educadores com resultados muito positivos para a criança.

*Assim o ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com ênfase no treinamento para as séries iniciais e com a preocupação exacerbada com o intelecto (SILVA, 1999, p.42).*

Deve-se ressaltar, que essa questão, de acordo com Kuhmann (2000), já era discutida desde 1933, por Anísio Teixeira, na Conferência Nacional de Proteção à Infância (RJ), quando expunha que a criança não deveria ser vista, apenas, sobre o prisma físico, pois para desenvolver-se e formar hábitos, necessitaria de aprendizado pedagógico.

Contudo, devido à formação, geralmente, precária dos profissionais da Educação Infantil, esse nível de ensino, não contempla, devidamente, o binômio “cuidar-educar”. Nesse campo educacional, prioriza-se, quase sempre, “saber fazer”, de cunho estritamente pragmatista, preterindo os aportes conceituais/ teóricos. Acresce, ainda, para comprometer cada vez mais, a qualidade do ensino da Educação Infantil, que a maioria dos cursos de formação de professores, não prepara seus alunos para o magistério, deste nível.

Deve-se esclarecer que as categorias “cuidado” e “cuidar” assumem diferentes conceituações que dificultam a compreensão e a utilização do termo. De acordo com Carvalho (1999), “(...) *uma característica do conceito de cuidado é que ele transita entre as esferas da vida pública e privada, da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas*”(CARVALHO, 1999,p.51). Sendo assim, para essa autora, é necessário levantar um debate sobre o “cuidado” no contexto ético e moral.

Autoras como Campos (1994) e Rosemberg (1992) buscam mostrar a falsa “polaridade” encontrada nos sistemas de ensino, que separam o cuidar (como o atendimento meramente assistencialista, feito nas creches) e o educar (associado ao trabalho docente nas classes de educação pré-escolar). Nessa perspectiva, introduzem o termo “educare” que integra tanto as atividades ligadas à promoção e ao bem estar da criança, quanto as atividades ligadas ao ensino/aprendizagem. “*Essa dicotomia não dava conta do desenvolvimento integral da criança, cujas necessidades incluiriam tanto atividades de caráter pedagógico quanto atividades de ‘cuidado’, de forma integrada e inseparável*”. (CARVALHO, 1999, p.64)

De acordo com os Referenciais Curriculares, educar significa:

*propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, 1988, p.23).*

A partir desse contexto no qual se abre um painel complexo de discussão sobre a Educação Infantil, aumenta a reflexão sobre a formação deste “novo profissional” que deve educar e cuidar de crianças pequenas. Nesse cenário atual, os pais e a sociedade começam a ter

consciência da necessidade de uma formação competente e adequada para aqueles que atuam, em todo o espectro da Educação Infantil.

Portanto, o grande desafio de hoje, de acordo com Muniz (2003), é o de preparar esse profissional visando uma formação qualificada que coloque em foco a discussão sobre as expectativas de desempenho do professor da Educação Infantil. Rosemberg (2004) considera, também, que esse é um grande desafio. Enfatiza que a maior dificuldade no campo da Educação Infantil se refere à formação de professores para a faixa etária de 0 a 3 anos, devido ao desnível qualitativo entre a formação em serviço, oferecida nas creches e nas pré-escolas.

## 4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

### 4.1 Resgatando a história desde o Império, até a época atual

A discussão referente à formação docente, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, se intensifica, na contemporaneidade, sobretudo, após a vigência da Lei 9.394/96, isto é, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Para se compreender melhor os avanços e retrocessos vivenciados na atualidade pelo campo da formação de professores, considerou-se importante proceder a uma retrospectiva histórica, dando-se ênfase à trajetória construída no Brasil.

Pode-se afirmar que a implantação de instituições, criadas para promover a formação docente, em âmbito internacional, vincula-se à institucionalização da instrução pública, no período correspondente à denominada modernidade, marcado pela difusão das idéias liberais, que defendiam uma maior oferta do ensino primário gratuito e obrigatório, fato esse que impulsionou o processo de formação de professores, para esse nível de ensino.

Assim, somente a partir da Revolução Francesa, se torna realidade a implantação de uma escola normal, sob a responsabilidade do Estado. Contudo, essa iniciativa se universaliza, de fato, apenas no século XIX, através da multiplicação dessas escolas, em todo o velho continente.

Em termos nacionais, a Lei promulgada em 15 de outubro de 1827, no período Imperial, determinou a criação de “escolas de primeiras letras”, em locais mais populosos para oferecer ensino mútuo (art. 10) e, também, exames para selecionar mestres e mestras. *“É fato que essa lei expressa a total centralização do sistema de ensino, já que até o método estava nela prescrito – o ensino mútuo”* (BRZEZINSKI, 1987, p.29). Segundo Bernardo (1989), as Escolas de Ensino Mútuo objetivavam: o ensino da leitura, o ensino de rudimentos da aritmética e, sobretudo, o

domínio do método criado por Lancaster.<sup>25</sup> É importante destacar, que essas escolas foram anteriores à implementação de instituições específicas para a formação docente.

Nesse período, em sintonia com a visão de mundo e de homem, então priorizada, a formação de docentes tinha, como pressuposto básico, a veiculação da doutrina católica e, conseqüentemente, a seleção de docentes para o magistério, levava em conta esse propósito.

Contudo, apesar dessas iniciativas decorrentes da Lei de 1827, as primeiras escolas normais brasileiras, só foram criadas, após a vigência do Ato Adicional de 1834, que promoveu a descentralização do ensino, avançando, por um lado, na medida em que assegurava a gratuidade da instrução primária que, a partir de então, deveria ficar sob a competência das províncias, assim como o ensino secundário, e, por outro lado, promovendo rupturas na organização do ensino nacional, pois a fragmentou, em diversas unidades regionais. Dessa forma, somente em 1835, instaura-se, em Niterói, a primeira Escola Normal do Império e, posteriormente, outras foram criadas, mas muitas delas tiveram curta duração.

Segundo Sucupira (1996) havia, nessa época, uma grande precariedade na formação docente e, também, uma pequena demanda para o preenchimento de cargos, no âmbito do magistério, devido, sobretudo, à baixa remuneração oferecida.

Embora tenham ocorrido rearticulações, visando o atendimento à realidade brasileira, as primeiras escolas normais tomavam, por base, o modelo francês. Tanuri enfatiza, todavia, que a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, criada em 1837, não se constituiu, somente, *“como uma transladação, uma vez que possuía um grande potencial organizativo e civilizatório”* ( TANURI, 2001, p.62).

---

<sup>25</sup> Esse método era muito usado na Europa e se estruturava através: do sistema de monitoria, do uso da disciplina e da hierarquia escolar.

Após a instauração da Escola Normal do Rio de Janeiro, várias outras províncias reproduziram essa iniciativa. No entanto, devido à falta de normas nacionais para orientar a formação docente, cada província foi estabelecendo seus próprios critérios, conferindo, assim, uma peculiaridade regionalista à essa formação que se caracterizava por caminhos singulares e pouco definidos.

Campos (2002) enfoca que, no período descrito, o exercício do magistério estava mais vinculado a uma concepção de sacerdócio e vocação, do que à uma real profissionalização. Por isso, considerava-se importante valorizar dons especiais e, sobretudo, atributos morais e princípios religiosos. Segundo Tanuri, os pré-requisitos básicos, necessários ao magistério eram *“ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever”* (TANURI, 2000, p.64).

Nessa época, para conseguir uma vaga na Escola Normal, o candidato deveria passar por uma seleção que levava em conta a moral, que era avaliada, através de um documento que atestasse adequada conduta social, prática de princípios religiosos, que se sobrepunham à competência teórica e didática da professora. Ressalta-se que a função docente deveria ser exercida com abnegação, cuidado, zelo, embora fossem precárias as condições salariais e de trabalho.

Cury (2000) menciona que, o processo de a formação docente no país, muitas vezes, volta ao passado, buscando resgatar essa concepção de ensino, pautada na moralização dos alunos, de acordo com os preceitos católicos e a tradição de uma “cultura da oralidade”.

A trajetória histórica da formação docente foi permeada por avanços e retrocessos. Pode-se constatar, reitera-se, que, várias escolas normais foram criadas, fechadas e reinauguradas. Dessa forma, essas instituições escolas normais perderam sua credibilidade, sendo que alguns presidentes de províncias e inspetores de instrução fizeram muitas críticas a elas, enquanto *locus*

de formação docente. Eram também questionadas as diferentes orientações curriculares, que ora privilegiavam uma direção mais teórico-conceitual, ora seguiam um caminho mais pragmático.

A situação exposta, fragilizou as escolas normais, fato esse que levou muitas províncias a adotarem o modelo “professor adjunto”, baseado em idéias educacionais austríacas e holandesas. Esse modelo consistia em colocar os aprendizes junto aos professores regentes, preparando-os, assim, de uma forma pragmática para o exercício do magistério, de uma forma pontual, sem qualquer formação teórica. É importante ressaltar, que os professores, assim, preparados, continuaram a exercer o seu trabalho, mesmo depois da nova fase das escolas normais.

Nessa época, como acontece até hoje, nível de conhecimento e status social caminhavam lado a lado, ou seja, quanto mais elevado era o poder aquisitivo, maior era a oportunidade de acesso ao conhecimento. A escola desde esse período, no país, serviu para acentuar a diferença cultural entre a elite e a grande maioria da sociedade. Dessa forma, a escola era e continua sendo excludente e elitista, promovendo uma grande diferença, no que tange ao acesso à educação.

As Escolas Normais, na época, eram destinadas às classes menos favorecidas e às mulheres órfãs, que podiam escolher entre casar-se ou ser professora. Pelo fato do magistério não possibilitar o acesso ao ensino superior e, também, pela pouca remuneração oferecida aos professores, essa formação continuou a se marginalizar, concretizando-se de fato, como sacerdócio e não como profissão.

Outro fator que se destacou nesse período, foi a diferenciação político-ideológica estabelecida entre a educação feminina e masculina. A educação para as mulheres deveria ser mais simples pois se acreditava, que como o magistério era a extensão do lar, por isso, seria mais útil habilidade doméstica do que trabalhar com a qualificação intelectual, dentro dos conteúdos matemáticos e de outras ciências.

Nesse contexto, a formação docente era feita tomando-se como referência “o saber fazer”, pois a capacitação didática, ou seja, as reflexões do “porque ensinar”, não ocupava lugar de destaque, na grande maioria das instituições para professores, no Brasil.

Lourenço Filho<sup>26</sup>, citado por Campos enfatiza:

*(...) A despreocupação com que qualquer pessoa no Brasil, se arroga o título de professor e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstram que, na própria consciência pública, não há diferenças para os que tinham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se pode chamar de “professor” qualquer um, saiba ou presuma saber, e não somente ao que “saiba ou deva saber ensinar” (CAMPOS, 2002, p.22).*

No período entre 1868-70, ocorreram muitas mudanças ideológicas, políticas e culturais que influenciaram a educação<sup>27</sup>. Difundia-se a idéia de que um país era o retrato da sua educação e, por isso, ocorreu uma junção de idéias e de movimentos em busca de um mesmo ideal: difundir o ensino, para o progresso da nação. Desde essa perspectiva, três princípios básicos foram defendidos: “*a obrigatoriedade da instituição elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do poder central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias*” (TANURI, 2000, p.66).

Ocorreu, em decorrência do exposto, o aumento do número de instituições, uma melhora do nível das escolas normais, embora, elas não se equiparassem ao ensino secundário. A função dessas escolas, no desenvolvimento do ensino primário começa a ser reconhecido. Dessa forma, novos requisitos passaram a ser exigidos para o ingresso, ocorrendo a abertura para a entrada do

---

<sup>26</sup> LOURENÇO FILHO, M.B. A formação do professorado primário. Revista Brasileira de Assuntos Pedagógicos. Rio de Janeiro, n. 23, p.42-51, jan-mar. 1955.

<sup>27</sup> Nessa época, apesar da vitória do Brasil na Guerra do Paraguai, o ônus econômico, social e político fortalece as reações ao regime monárquico que entra em declínio e as idéias republicanas disseminam-se, mesmo que ainda, timidamente.

sexo feminino<sup>28</sup>, mas o currículo, continuou não atendendo às necessidades de uma formação docente consistente.

Era possível, como foi colocado, prever o adentramento da mulher, na educação, desde os últimos anos da monarquia. Segundo Tanuri (2000), o fato da educação ser considerada como extensão do lar e dar continuidade à missão maternal, já começava a ser defendida por educadores e políticos, devido à sua “aptidão natural”, para cuidar e educar crianças.

Nesse período, podia-se constatar a presença de duas vertentes para o exercício do magistério: a primeira, que procurava conciliar magistério, com as tarefas específicas de dona de casa e mãe e a outra que visualizava o magistério feminino como uma solução, uma vez que os homens estavam se distanciando das escolas primárias, devido à precária remuneração.

Assim, no final do Império, pode-se identificar os fatores que contribuíram para a desvalorização social da profissão docente: a feminização do magistério, os baixos salários e o baixo nível de qualificação dos profissionais egressos das escolas normais. Entretanto, já começava a ser discutida a importância de uma melhor capacitação para o professorado. No entanto, de acordo com Tanuri (2000), pode-se dizer, que nos 50 anos iniciais do Período Imperial, as escolas normais não conseguiram passar de ensaios que não se concretizaram, devido, sobretudo, às precárias condições infra-estruturais dessas instituições.

No entanto, a preocupação com a necessidade da criação de escolas normais e com a instauração de uma formação mais consistente dos docentes, de acordo com Moacyr (1938), citado por Brzezinski (1987), se fez presente, durante todo o período, mas poucas ações foram, realmente, efetivadas.

---

<sup>28</sup> Ressalta-se a abertura para o sexo feminino, pois a exclusão sempre esteve presente nas escolas normais. No início as escolas eram destinadas somente para o sexo masculino e, quando houve a inserção feminina, o currículo foi diferenciado.

No período de transição compreendido entre o Império e a Primeira República ocorreram muitas transformações, nos âmbitos sócio-político e econômico. Os processos de industrialização e de urbanização foram responsáveis pela expansão escolar que procurava atender às novas exigências, objetivando equacionar o desenvolvimento da economia do país, para expandir o capitalismo. *“As transformações econômicas vieram demarcar, nitidamente, uma mudança nos componentes sociais, alterando as condições de vida e de trabalho que vão se refletir na composição das classes sociais”* (BRZEZINSKI, 1987, p.51).

As referidas modificações elevaram, significativamente, a demanda por níveis mais elevados de escolarização. Segundo Romanelli, *“com o capitalismo cresce a necessidade de proporcionar o acesso ao conhecimento a um número cada vez mais considerado, devido às próprias exigências mercadológicas da produção ou pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta”* (ROMANELLI, 1984, p.59), aparecendo, dessa forma, a defasagem do país, no âmbito da escolarização. Mas, o debate educacional só se efetiva realmente, a partir da década de 20.

Campos (2002) ressalta que, a formação de professores nesse período de mudança do Império para a República (1889), foi marcada pela seleção que priorizava a moral, privilegiando a prática em relação à teoria. Para Brzezinski (1987), no período republicano, a nomeação dos professores era feita por indicação de quem possuía poder - os políticos -, apesar dos regulamentos determinarem a realização de concursos para o ingresso no magistério.

Em Minas Gerais, a Reforma de Francisco Campos foi instituída pelo Decreto nº 7970-A, em 15 de outubro de 1927 e objetivava desenvolver o país por meio da educação, pois se acreditava que a escola priorizando o desenvolvimento intelectual e a moral poderia inserir o indivíduo na sociedade, com mais facilidade e compromisso. Foi feita a Reforma do Ensino

Normal, por meio do Decreto nº 8162 <sup>29</sup>, pois era necessário capacitar o corpo docente, para a utilização de métodos e estratégias de ensino, para desenvolver melhor suas funções. Adentrava, no país, nessa época, a denominada Escola Nova que mudava o foco do centro da educação do professor para o aluno e que, entre outras características, valorizava o uso de recursos didáticos, de técnicas didáticas modernas, de novos ambientes escolares.

Campos instituiu, segundo Peixoto (1983), o denominado ensino normal profissionalizante <sup>30</sup>, pelo qual a apreensão do método era de inteira responsabilidade do professor, que deveria se aprimorar para se tornar um profissional competente. A referida pesquisadora, analisando a formação docente, nessa época, menciona que *“até mesmo as disciplinas destinadas à formação geral devem desenvolver nos alunos as qualidades indispensáveis ao exercício do magistério”* (PEIXOTO, 1983, p.122).

Assim, de acordo com o Regulamento Mineiro para o Ensino Normal, as escolas preparatórias do magistério, passaram a ser distinguidas em três níveis hierárquicos: Escolas de 1º grau, de 2º grau e a escola rural, destacando-se nesta última, a Fundação Helena Antipoff.

Tendo em vista a dimensão alcançada pela educação mineira, nessa época, Campos foi nomeado para o cargo de Ministro da Educação. Nessa posição implantou uma Reforma Educacional, em âmbito federal, que visava reorientar a educação no país que, entretanto, não foi totalmente implantada.

Pelo exposto, percebe-se que a década de 30, do século passado, com o adentramento do referido Movimento da Escola Nova, tornou o país cenário de reformas significativas no campo da educação, abrindo espaço para debates políticos, educacionais e culturais. Defendia-se, nesse momento, a democratização do ensino e do *“acesso à escola”* para que a educação fosse um

---

<sup>29</sup> Decreto de 20 de janeiro de 1928.

direito inalienável de qualquer cidadão, pois acreditava-se que ela se constituía como um “*instrumento fundamental para a eliminação das desigualdades sociais.*” (CORSETTI; RAMOS, 2002, p.343).

Nessa perspectiva, em 1931, ocorreram duas reformas educativas de extrema importância, para o sistema educacional brasileiro: a Reforma do Ensino Secundário<sup>31</sup> e a do Ensino Superior, realizada, através do Estatuto das Universidades Brasileiras<sup>32</sup> (Decreto nº 19852), enfatizando a importância da formação docente ser realizada em nível superior.

*Em 1931, o Decreto nº 19852, de 11 de abril de 1931, promulgou o autodenominado Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo o primeiro modelo que serviu de padrão de organização para o ensino superior do país. entre outras, foi incorporada, a esse modelo único de organização didático-administrativa do ensino superior, a criação da faculdade de Educação, Ciências e Letras, como parte da Universidade do Rio de Janeiro e padrão para todo o país, como locus específico destinado à formação do professor”. (DAMIS, 2002, p.103).*

A nova política educacional impôs reformas profundas, que reforçaram o valor social da escola. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>33</sup>, em 1932, foi um marco para a educação brasileira. No documento elaborado por um grupo de intelectuais, denominados de “profissionais da educação”, era explicitada a necessidade de se implantar o ensino público, em âmbito nacional, obrigatório e gratuito; a concretização efetiva do direito à educação para todos os indivíduos, como dever do Estado. Esses profissionais da educação levantaram a bandeira para a

---

<sup>30</sup> Esse ensino normal começou a ser chamado profissionalizante a partir da Lei 5.692, constituindo-se como carreira regular com direito ao aperfeiçoamento, através de cursos.

<sup>31</sup> A Reforma do Ensino secundário, Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931, segundo Cunha (1980), dividiu esse nível de ensino em duas etapas: Curso fundamental em 5 anos, objetivando trabalhar com a cultura geral; curso complementar (2 anos) para preparar o aluno para o ensino superior .

<sup>32</sup> Esse Estatuto reformou o ensino superior do país que previa a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, na capital do país. Entretanto, essa propositura, não se concretizou.

laicidade e para a co-educação. Os Pioneiros da Educação lutavam pela implementação de um Plano Nacional para a Educação, para viabilizar a concretização das reformas propostas. Foi, também, propagada a importância da escola na formação de sujeitos sociais, capazes de exercer seus direitos e deveres, enquanto cidadãos, uma vez que o país, na época, apresentava um desenvolvimento econômico, mas que não era acompanhado, no mesmo nível, pela educação.

Nesse momento a educação, anteriormente visualizada como um problema social, transfigura-se, passando a ser considerada como instrumento de reconstrução nacional. Nessa direção, considerava-se primordial realizar uma reforma educacional mais ampla, pois acreditava-se que a educação, como equalizadora dos problemas sociais, instauraria uma sociedade mais justa e igualitária.

O Movimento da Escola Nova lutou se contrapondo à Escola Tradicional (defendida pela ideologia católica); acentuou que era necessário passar do verbalismo, para um ensino no qual o aluno se tornasse o centro do processo, atuando como um indivíduo ativo e participativo, no percurso da aprendizagem. Considera-se que esse foi um momento significativo de consciência de um número expressivo dos educadores do país, a respeito da necessidade de se discutir a questão educacional.

O Manifesto fez uma acirrada crítica ao sistema dual de educação que subdividia o ensino em dois eixos: o primário e profissional destinado aos que possuíam baixa renda e o secundário e superior destinado aos que tinham um poder aquisitivo mais elevado; os Profissionais da Educação advogavam a instauração de uma escola única, pública e laica.

*O manifesto defendia a criação de um fundo público para a educação, financiando as escolas em todo o país, de forma descentralizada, mas atendendo a um núcleo comum de*

---

<sup>33</sup> Nessa época, assiste-se a um conflito, entre os pioneiros da educação Nova e os defensores da ideologia católica que, advogando o direito das famílias escolherem o *locus* de educação de seus filhos, defendiam as escolas particulares confessionais. A esse respeito ler: CURY (1978 )

*conhecimento para a educação até os 15 anos, com forte diferenciação profissional a parti daí, e uma universidade onde o ensino e a pesquisa ocorressem de forma inseparável (DIAS, 2003, p.25).*

Quanto à formação dos professores, esse movimento ressaltava a necessidade de que ela se fizesse em nível superior, já que era notório o descaso para com a preparação desses profissionais, em todos os níveis. Os pioneiros consideravam que, unindo os princípios e os ideais (Unidade de Espírito), se elevaria a cultura dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Isto é, via-se “*a impossibilidade de se organizar o sistema e dar-lhe unidade de ação sem a unidade de formação de professores, os quais, de todos os graus de ensino, devem ter formação universitária*” (ROMANELLI, 1999, p.149). Procurou-se combater o analfabetismo, dando-se prioridade à educação primária e, conseqüentemente, isso levou à reformulação da formação para o magistério, que continuava sob a responsabilidade dos estados.

*A decisão de alfabetizar o maior número possível da população brasileira pode ser considerada, também, como avanço. O caráter ideológico desta decisão pode, contudo, caracterizar recuo, pois, embora houvesse uma preocupação com a expansão quantitativa de alfabetizados, própria do estilo populista que começara a se imprimir às ações intervencionistas de “atenção às massas”, implicitamente havia o objetivo de ampliar o alcance da difusão ideológica do nacionalismo, dos princípios da disciplina cívica e moral, enfatizando o patriotismo, a fim de formar o “homem nacional” (BRZEZINSKI, 1987, p.87).*

Nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, ocorreram, no ensino primário, com o escolanovismo, influências da Teoria de Pestalozzi tocante aos processos intuitivos do ensino, bem como de idéias ligadas à educação americana, sobretudo, do pesquisador pragmatista Jonh Dewey que enfatizava a importância da experiência educativa, que tornava o aluno ativo no seu processo de aprendizagem.

Dentro do âmbito da escola normal, nos mencionados estados, foram feitos, segundo (Monarcha, 1999), avanços significativos, que se consubstanciavam: numa maior consistência curricular, priorizando-se as disciplinas científicas; no aumento da duração do curso, para quatro anos; na exigência de exames para o ingresso nos cursos de formação de professores.

Nesse quadro de avanços, observou-se uma certa valorização do magistério e de sua institucionalização como profissão, que passa, na época, a se tornar mais controlada e hierarquizada.

A Constituição de 1934 contemplou, em grande parte, as reivindicações dos pioneiros da educação, exceto no seu artigo 153 que, atendendo aos interesses dos defensores da ideologia católica, estabeleceu o ensino religioso, obrigatório para as escolas, mas facultativo para os alunos. Nesse contexto, a educação passa a ser vista, pela primeira vez, como um direito do cidadão, principalmente, no âmbito do ensino primário e o ingresso à carreira do magistério, por meio de concurso público, tornou-se obrigatório.

Nesse período, é criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras em São Paulo (USP) que, de acordo com a propositura do Ministro da Educação Francisco Campos, essa faculdade deveria ser referência nacional.

Warde enfatiza que:

*(...) Talvez, apenas o Projeto de Anísio Teixeira, em 1935, com a Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), ao ofertar senão o contra-modelo de formação docente, pelo menos como contra-exemplo, de um educador, que pensava essa formação como questão pública e não como concessão das elites, às massas, que assediavam a escola pública (WARDE, 1996,p.15).*

No entanto, ocorreram, apesar dos avanços, limitações, devido à falta de questionamento à estrutura social da época. Romanelli (1999), analisando o Manifesto, explicita que o referido documento mostra inconsistências, pois reflete algumas controvérsias do período, como a ausência de uma filosofia, frente aos problemas educacionais, deixando-os desarticulados do contexto sócio-político e econômico da época. Para Buffa (1979, p.65), *“ao lado da crença no desenvolvimento econômico, é apontada, também, uma forte dose de ingenuidade política que fazia com que os educadores dessa época acreditassem no estado, aceitando colaborar com ele para viabilizar as propostas educacionais”*. Brzezinski (1987) enfatiza a importância desse movimento para as escolas públicas brasileiras. *“ O movimento dos ‘pioneiros’ foi o mais autêntico em defesa da escola democrática”* (BRZEZINSKI, 1987, P.77), embora não tenha sido suficiente para que as propostas educacionais fossem, realmente, efetivadas pelos gestores das políticas públicas.

Pelo exposto, pôde-se perceber que a Reforma de Francisco Campos estava plenamente articulada com o referido Manifesto dos Pioneiros. Contudo, ela se diferenciava, no sentido de ser, altamente centralizadora, o que contrariava o espírito de descentralização, proposto pelos escolanovistas. De acordo com Oliveira (1993, p.77), *“ a reforma Francisco Campos refletiu o caráter centralizador do governo Provisório e sintetizou o pensamento educacional vigente, inspirado nos princípios do manifesto dos pioneiros da Escola Nova”*. Essa reforma, embora tenha sido considerada por muitos, como um avanço, não conseguiu minimizar o dualismo existente entre as modalidades de ensino secundário e profissional.

Em 1937, devido a um Golpe do Estado, Getúlio decreta a instauração de um período ditatorial e, com isso, os princípios democráticos, defendidos pelo escolanovismo, são marginalizados. As novas medidas discricionárias desencadearam numa política educacional menos democrática, fato esse que inviabilizou a continuidade das propostas liberais, defendidas pelos pioneiros da escola nova. A Carta Constitucional de 37, atribuía à família, o dever para com

a educação, desresponsabilizando, em parte, o Estado da obrigação de cumprir o direito constitucional explicitado na Constituição de 1934: “educação como direito de todos”.

Nesse documento de 1937, a formação de professores não foi mencionada mas, na prática, acabou sendo influenciada pelos ditames do Estado Novo. Nesse documento, a educação primária era considerada como essencial, para assegurar os princípios do Governo ditatorial, pois ela garantiria a formação de um espírito nacionalista e patriótico, através do uso, pelos professores, de conteúdos selecionados e métodos adequados.

Nesse mesmo ano, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, ligada à Universidade de São Paulo (USP), desmembrou-se através da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que só entrou em efetivo funcionamento, dois anos mais tarde. Essa faculdade era avaliada como a primeira instituição em nível superior que se propunha a oferecer uma formação de professores, de qualidade, para atuação no nível do ensino secundário. De acordo com Damis (2002), nessa época, a formação dos profissionais de educação no Brasil, em nível superior, embora prevista ficou, geralmente, apenas, no papel, isto é, somente como uma intenção que, via de regra, não foi concretizada.

Em 1938, visando aprimorar a formação dos professores primários, para elevar o nível da qualidade de ensino, criou-se tanto o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- quanto uma Comissão Nacional de Ensino dos Professores, em diversas localidades, do Brasil.

Nesse mesmo ano, foram introduzidas, nos cursos de formação, as disciplinas de Didática e Pedagogia, sendo que, em 1941, a Didática adquiriu um caráter autônomo, passando a ser oferecida após a conclusão do bacharelado, criando-se, então, o sistema de 3+1 (3 anos de bacharelado mais um ano de didática). *O curso de didática foi criado para ministrar, em um ano, estudos de administração escolar, psicologia educacional, didática geral, didática especial,*

*fundamentos sociológicos da educação e fundamentos biológicos da educação.* (DAMIS, 2002, p.105)

Na 1ª Conferência Nacional de Educação, em 1941, já se colocava, em pauta, uma certa preocupação com a falta de normas que dessem ao ensino normal, um alicerce comum, para a formação de professores, para que esses pudessem ter acesso, em caso de transferência, a qualquer estabelecimento oficial do país e, também, se cuidou em dar legalidade aos diplomas conferidos, por essa modalidade de ensino.

Em 1942, foi elaborada a Reforma Capanema, composta por um conjunto de Leis Orgânicas, que delinearão as políticas educacionais nesse período, sobretudo, implantando os denominados ramos de ensino, que só entraram em vigor, na gestão provisória, do Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha.

Em 1945, o Brasil vivencia um processo de redemocratização, após um longo período de lutas contra o arbítrio e a favor da democratização que, finalmente, foi concretizada, através da promoção de eleições e a conseqüente extinção do Estado Novo. Em decorrência desse novo contexto, Getúlio renuncia, premido pelas pressões dos militares. No campo educacional, observou-se a volta de discussões e debates, voltados para a democratização da educação, assim como, a defesa dos princípios referentes à igualdade e a descentralização, que foram incorporados ao novo texto constitucional de 1946, que restabelecia o Estado democrático .

O Decreto-Lei nº.8530/46, normatizou o ensino normal que, como ocorria com outros cursos técnico-profissionais, não viabilizava o acesso ao ensino superior. *“A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas, acabou por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados”.* (TANURI, 2000, p.75). Entretanto, de acordo com Brzezinski (1987) é preciso destacar a importância da institucionalização do ensino normal, estabelecida por meio da referida Lei Orgânica, que, com a

anuência do Governo Federal, buscou uniformizar a formação dos docentes, no país, indicando as especificidades necessárias para cada nível de formação do aluno.

Dessa forma, a lei orgânica do Ensino Normal, estabeleceu os objetivos do ensino normal: “*Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância*” (ROMANELLI, 1984, p.164) (grifo nosso).

É importante ressaltar, que com a vigência dessas leis, ocorreu uma maior articulação do ensino no país, favorecida pela união entre a escola secundária de 2º ciclo, com os outros segmentos técnico-profissionalizantes, incluindo a modalidade de ensino normal. Contudo, apenas a escola secundária é que continuava dando acesso ao nível superior. Os egressos dos cursos profissionalizantes tinham de prestar exames complementares das disciplinas referentes ao ensino secundário, para obter a equivalência, ou então, optar por graduações que se relacionavam, diretamente, com os cursos profissionais cursados; este é o caso, por exemplo, do ensino normal, que se articulava com alguns cursos ministrados na faculdade de filosofia. De acordo com Brzezinski (1987), a vigência da equiparação acentuou dois aspectos: a permanência do caráter propedêutico, voltado para a preparação para o nível superior e a elevação do nível cultural dos cursos profissionais.

Após alguns meses de aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal deu-se, novamente, um processo de descentralização dos ensinos normais e primários, uma vez que os estados possuíam autonomia em relação à regulamentação dos ensinos profissionalizantes. No entanto, a maioria dos estados brasileiros continuou se pautando pela lei federal, da formação. Esse fato contribuiu para a construção de uma base bastante semelhante para os cursos de formação de professores, no país.

Nessa época, a formação do professor primário era feita de três formas: Curso Normal Regional, Escola Normal e Instituto de Educação, sendo que este, além da formação de docentes, ofertava cursos pós-normal<sup>34</sup> para capacitar administradores e especialistas escolares.

Em Minas Gerais, em 1946, devido à vigência da Lei Orgânica de Ensino<sup>35</sup> e num momento em que a antiga Escola Normal se transformava em Instituto de Educação, vários cursos pós-normais foram criados, com o objetivo de preparar os professores para atuarem nos antigos jardins de infância que se limitavam, na época, à capital e à algumas cidades mais populosas do estado. Essa formação, considerada como uma especialização, não era obrigatória, pois não havia exigência legal, nem do próprio mercado.

Nesse período, havia de acordo com Romanelli (1984), um número significativo de professores leigos (empíricos), principalmente, pelo fato de se determinar um limite em relação à idade (faixa etária inferior à 25 anos) para o ingresso no curso normal e, também, à falta de um crescimento proporcional entre os cursos de habilitação e a demanda, dificultando certos nivelamentos no quadro do magistério nacional. Assim, muitos professores não puderam qualificar-se, continuando a atuar na carreira do magistério, sem uma formação adequada. Essa situação reforçava a falta de atenção para com a formação docente, o que acarretou muitas conseqüências desfavoráveis, entre as quais, a precariedade de seu salário e de suas condições de trabalho.

*Desse modo, a redução das oportunidades de preparo do professor 'primário' deixa transparecer a execução de uma contraditória política educacional, pois à medida que aumentava o número de escolas elementares, reduziam-se os níveis de formação de seu professor. (BRZEZINSKI, 1987, p.117).*

---

<sup>34</sup> Pós-normal e pós-secundário eram terminologias usadas, na época, para designar estudos posteriores ao 2º grau.

<sup>35</sup> BRASIL. Decreto-Lei n.º 8530 de 02 de janeiro de 1946.

Foi feita, também, nessa época, uma reformulação nas Faculdades de Filosofia, que, por determinação legal, teriam que instaurar Ginásios de Aplicação, em substituição ao Curso de Didática; além disso, essas instituições deveriam possuir laboratórios para viabilizar experiências referentes às práticas de ensino.

Tendo em vista a necessidade de se formular uma legislação mais abrangente para o país, em 1947, Clemente Mariani solicitou a uma comissão de quinze renomados educadores a elaboração de um Projeto de Lei para criar um Plano Geral da Educação Nacional, que objetivava o estabelecimento de Diretrizes Nacionais.

Entretanto, devido a vários fatores, correlações de forças opostas, sobretudo, as relativas ao já mencionado “conflito” entre os defensores da escola pública de ideologia laica (profissionais de educação) e os representantes da Igreja católica, defensores da escola privada, a referida legislação não seguiu seu curso normal, tendo sido arquivada, por muito tempo.

*Todos esses conflitos fizeram com que o Ministro Mariani não adotasse<sup>4</sup> o anteprojeto elaborado pela Comissão e enviasse à Câmara Federal dois textos: um elaborado pela Comissão e um outro escrito por ele próprio, modificando o primeiro, no sentido de dar mais poder decisório ao Ministério. Tal mudança se daria no sentido contrário à descentralização. Entretanto, esse último foi arquivado pelo senado e os debates sobre as idéias de centralização e descentralização continuaram, enfatizando, a partir de então, as divergências entre escola pública e escola privada (DIAS, 2003, p.32).*

No final dos anos 50, firmou-se um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura, a Secretaria do Estado de Educação de Minas e o governo norte-americano que resultou na

implementação do Programa PABAE (Programa Brasileiro- Americano de Assistência ao Ensino Elementar), no Instituto de Educação<sup>36</sup>, em Belo Horizonte, como Centro Piloto.

*(...) No início, a vinda do programa de assistência técnica para Minas agradara a alguns setores educacionais, à medida que permitiria reviver uma experiência considerada positiva do passado: as reformas realizadas ao final da década de 20, pelo então Secretário de Educação Francisco Campos (PAIVA; PAIXÃO, 1995, p.2).*

Esse programa teve significativa contribuição para os problemas vivenciados pelo ensino primário, principalmente em relação à evasão e repetência. Nesse contexto, começa a surgir uma preocupação com a antiga pré-escola, tendo em vista a necessidade de um melhor desempenho escolar das crianças que eram alfabetizadas. A “assistência/ assessoria” do Governo Americano à educação no Brasil iniciou-se em 42 e constituiu-se, basicamente, na introdução de novas metodologias e técnicas de ensino, treinamento, nos EUA, de professores-líderes<sup>37</sup> e fornecimento de materiais didático-pedagógicos.

Os objetivos deste Programa estavam centrados, inicialmente, na formação dos professores de Escolas Normais Oficiais, que seriam os responsáveis pelo papel de multiplicador. De início foram formados os professores regentes das escolas normais e, posteriormente, os professores primários.

Esse Projeto<sup>38</sup> contemplou, ainda, a formação dos diretores de Grupos Escolares, da capital. No campo da Educação Infantil<sup>39</sup>, em 1958, foram ofertados cursos intensivos, destinados

---

<sup>36</sup> Mário Casasanta era o diretor do Instituto de educação, nesta época.

<sup>37</sup> Os professores denominados de líderes foram capacitados nos EUA e, quando retornavam ao Brasil, faziam o repasse do aprendizado obtido, para outros professores.

<sup>38</sup> O Projeto do Programa PABAE, foi extinto em 1963, devido às inúmeras críticas recebidas, nacionalmente, e, também, pelos conflitos internos e dentro do Instituto de Educação.

<sup>39</sup> Nesta época, os cursos eram destinados aos professores que trabalhavam em “Jardins de infância”.

a esses docentes, que contou com a participação de 70 professores. Esse trabalho era ligado à OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar) que tinha a formação de professores para a área da pré-escola como, principal meta.

Posteriormente, com o aumento da demanda para a educação de primeiro grau, ocorreu um crescimento significativo de procura para o ensino de crianças, de 0 a 6 anos. Tendo em vista esta realidade, o Estado atendeu essa reivindicação, parcialmente.

Nesta época, são criados, em Belo Horizonte, cursos de formação de docentes, para esse nível de ensino que se constituíam em nível de especialização ou aperfeiçoamento; ocorreram, ainda, congressos, voltados para a Educação Infantil, que acabavam proporcionando uma certa preparação para os docentes que pretendiam atuar nesse nível de ensino. Os referidos cursos eram ministrados pelos profissionais da área, possuíam extrema flexibilidade, mas por não serem reconhecidos pelas autoridades, não conferiam titulação.

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

Em decorrência da promulgação do referido documento normativo, o debate sobre a formação de professores foi resgatado e questões como elevação da qualidade do ensino e do tempo de capacitação entraram em cena. Nessa perspectiva, foram discutidas, também, a formação de professores do ensino primário, em nível superior. Por essa legislação, cada estado poderia optar por suas políticas de educação, mas a formação de professores continuava, ainda, no esquema estabelecido em 1941 que possibilitava a diversidade dos níveis: ginásial (ministrados em escolas normais de grau ginásial); colegial (ministrados em escolas normais de grau colegial ou em Institutos de Educação) e pós-normal (cursos de especialização em Institutos

de Educação). Devido à essa hierarquização, cresce a desigualdade na formação dos docentes do país, sendo esse um dos maiores problemas detectados na citada legislação.

O contexto sócio-político e econômico da época levou a um aumento da demanda para as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que passaram a buscar uma melhoria na capacitação e na qualificação, no campo da formação docente.

Com o Golpe de Estado de 1964, a sociedade brasileira passou por momentos conturbados marcados, principalmente, pelos arbítrios, censura e repressão, devido à instauração do regime militar, que abalou a sociedade cívica como um todo e, a educação, de modo especial e impactante.

Nessa direção, foram estabelecidos os Acordos MEC-Usaid<sup>40</sup>, que, em síntese, representaram a intervenção do governo americano, no campo educacional brasileiro. A formação docente, nessa época, passou a ser vista sob uma ótica pragmática e tecnicista, que se orientava pela concepção *taylorista*, de divisão do trabalho. Nesse contexto, começaram a atuar nas escolas, os especialistas<sup>41</sup>, que representavam, em síntese, o princípio *taylorista* de desconexão entre concepção e execução. Assim, esse especialista planejava, concebia, mandava e o professor, somente executava, sendo expropriado do seu saber, tornando-se mero reproduzidor de tarefas, previamente determinadas. Segundo Tanuri (2000), essa opção pelo *taylorismo*, “*tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional*” (TANURI, 2000,p.79).

---

<sup>40</sup> “Os Acordos MEC-Usaid visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na idéia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central”. (OLIVEIRA, 2003b, p.36)

<sup>41</sup> Os especialistas em educação, para os pareceristas, era uma extensão do professor, ao aprendizado de novas tarefas.

Nesse contexto, a educação passa a ser vista como meio de crescimento econômico e social, por isso mesmo, idéias empresariais e mercantis são implementadas no campo educacional, tais como: a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Os cursos normais foram perdendo, ainda mais, sua consistência; esse fato acarretou um grande desinteresse nos seus alunos e egressos que, realmente, queriam exercer o magistério, e foi um desperdício público. Em decorrência do exposto, os Cursos Normais deixaram de ser *locus* de formação docente. “*Ao tornar compulsória a profissionalização no nível médio, transformou o magistério numa das habilitações do ensino de segundo grau, descaracterizando as escolas normais e os Institutos de Educação*”. (NUNES, 2002, p.14)

A Carta Magna de 1967, segundo Cury (2000), criou problemas, ao deixar de enfatizar o vínculo orçamentário, tendo em vista a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino público, para oito anos; esse fato trouxe conseqüências para o professor:

*(...) O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. Tendo que haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma os contratos precários. Os profissionais “veteranos” não puderam requalificar-se e muitos “novatos” não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno provindo de classes populares (CURY, 2000, p.474).*

A partir de 1967, as lutas empreendidas pelos movimentos estudantis, no mundo todo, inclusive no Brasil, intensificaram-se, redundando, em 1968, no conhecido “Movimento de Maio de 68”, que impactou a educação e a sociedade em âmbito internacional.

A Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), foi responsável pela instituição das Faculdades de Educação, que se responsabilizaram pela formação docente. As licenciaturas, que

passaram a totalizar 480 horas, eram realizadas em dois semestres, contemplando as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino, e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus.

Essa Reforma determinou mudanças no curso de pedagogia que passou a formar os especialistas, através das denominadas habilitações, instituindo na formação, desse profissional, uma base comum e outra diversificada. Além disso, esse curso passou a formar docentes para o nível de 1º grau, em nível superior, desde que eles freqüentassem a disciplina “Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau”.

A lei 5692/71, extinguiu a formação de docentes em Cursos normais, de nível ginásial. O Curso Normal se tornou uma habilitação profissional “Habilitação Específica para o Magistério – HEM”, constituída por uma base comum, de formação, obrigatória, em todo o país. Segundo Saviani (1991), essa lei é a expressão da visão economista, tecnicista e sistêmica da educação. Ela vinculou os níveis salariais do educador à sua formação, buscando equiparar a heterogeneidade, existente na hierarquia dos níveis de ensino. Para Frigoto (1983, p.47), *“a teoria do capital humano e a teoria geral de sistema são a base de sustentação ideológica do país”*. Postulava-se que se democratizando o acesso à educação, todos os brasileiros se igualariam para poder competir no mercado e, depois, cada um seguiria seus rumos, de acordo com seus próprios méritos. Saviani (1991) explica a relação mercadológica-humana: *“a teoria da ideologia do capital humano, mediante a qual instituiu-se o mercado de trabalho como o parâmetro fundamental do projeto educativo da sociedade e da organização do sistema educacional”* (SAVIANI, 1991, p.54).

Na década de 70, pela primeira vez, a legislação nacional passou a mencionar a formação do profissional de pré-escola, em nível médio ou superior, para atuar com crianças na faixa etária de 4 à 6 anos. O Ministério de Educação e Cultura (MEC), de acordo com o Parecer

349/72, organizou um currículo para o curso de magistério, modalidade normal, que buscou contemplar, ao mesmo tempo, o enfoque nos conteúdos comuns em nível nacional, com o estudo de conteúdos específicos, tendo em vista atender às particularidades de cada estado ou região.

As habilitações, em consonância com o tecnicismo vigente, se constituíram, de forma fragmentada, traduzindo-se em modalidades específicas, devendo-se ressaltar, a Habilitação para atuar nas pré-escolas. Devido à essa divisão, começam a ser implantadas nos cursos normais, disciplinas específicas, também, da área da Educação Infantil.

Nesse momento, mais uma vez, foram feitas muitas críticas às escolas normais, então, transformadas em simples habilitação de 2º grau, sobretudo, devido ao fato de ter ocorrido um aligeiramento no currículo, prejudicando, especificamente, as disciplinas pedagógicas que acarretou, tanto o esvaziamento de reflexões sobre a educação, quanto sua diretividade propedêutica para o nível superior.

Nessa época, foram criadas as “licenciaturas de curta duração”, que visavam a formação dos professores polivalentes. Essa capacitação, também, foi muito criticada, pois era marcada pela precariedade teórico-conceitual e empírica, e a falta de integração entre a formação pedagógica e a teórica, vinculada à preparação para os conteúdos específicos.

Insatisfeitos com o quadro então vivenciado, os professores universitários fizeram um Movimento dos educadores para manifestar a frustração, frente ao processo unidirecional e autoritário de regulamentação da formação profissional, estabelecido pelos gestores das políticas públicas. Tendo em vista as duras críticas, em 1977, o MEC criou uma Comissão de Especialistas, para viabilizar a participação das universidades nas discussões sobre a formação docente, no Brasil. (DAMIS, 2002)

Nessa perspectiva, deve-se destacar o Seminário de Educação Brasileira, em 1978, ocorrido na Unicamp (Universidade de Campinas) e a I Conferência Brasileira de Educação,

realizada na PUC/SP, em 1980, que foi responsável pela instauração do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que objetivava centralizar a formação docente nos âmbitos dos Cursos de Pedagogia, de Licenciatura e do Curso Normal, em nível médio.

Na década de 80, embora se vivenciasse uma grave crise econômica, acirraram-se os debates políticos, devido ao processo de implantação da Nova República. Segundo Saviani (1983), esse período é definido como “transição inconclusa”. Para Nunes (2002), *“na década de 1980, a revitalização do ensino normal constituiu a bandeira de luta dos educadores em seminários e congressos contra a descaracterização profissional que lhe tinha atingido de maneira perversa”* (NUNES, 2002, p.24).

Os problemas vivenciados, na época, no campo da formação de docentes, fez com que essa nova questão passasse a ser analisada, no campo da sociologia, de modo mais incisivo. Em 1983, o Ministério de Educação e Cultura e as Secretarias dos Estados se unem no sentido de procurar “soerguer” os Cursos Normais; essa iniciativa foi intitulada de “Revitalização do Ensino Normal”, destacando-se, nessa perspectiva, o Projeto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Esse projeto foi elaborado a fim de propiciar condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico real e significativo que, de acordo com Cavalcante (1994), objetivou fazer reflexões sobre os Cursos Normais, serem o *locus* da formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil e das primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental, (de acordo com as nomenclaturas atuais), buscando uma maior qualidade do ensino público.

A categoria “qualidade” é considerada por alguns teóricos como polissêmica. Por isso mesmo, no quadro, a seguir, a autora deste trabalho procura evidenciar a concepção de qualidade por ela priorizada, que está em consonância com a posição de Oliveira (2003, p.26).

Segundo Manilha (1989), o termo qualidade sofreu uma dispersão semântica, tantos e tão variados são os sentidos que lhe atribuem, individualmente ou institucionalmente. Na verdade é muito fácil falar de quantidade, pois “qualidade escapa às nossas palavras e mora na greta das coisas. É tão certo que existe, quanto é difícil de escapar” (Habermas, 1983,p.22). Entretanto, não se deve contrapor, radicalmente, os dois aspectos, quantidade e qualidade, pois cada um tem a sua especificidade, sua razão de ser, atuando, na realidade, como uma unidade de contrários. Para Demo (1995), a qualidade tem dois aspectos: qualidade formal (relacionada com finalidades e conteúdos) e qualidade política. A qualidade formal é neutra porque, embora possa ser usada para fins objetos, não é perversa em si, mas na sua utilização. A qualidade política diz respeito ao relacionamento do homem com a natureza e com outros homens e, como tal, pode ter uma conotação positiva ou negativa, humana ou desumana, pois a política, como dialeticidade, é ambivalente. Assim, são os usos e valores sociais que definem as diversas acepções de qualidade. E, em educação, a qualidade, na sua dimensão política, não pode ser desconsiderada, pois é ela que garante a formação do indivíduo, como cidadão, como sujeito na práxis social.

Entretanto, apesar de promover uma certa melhoria na qualidade desses cursos, o referido projeto não foi adiante, devido à mudança de governo federal e, também, porque as políticas públicas estaduais não se responsabilizaram pelo custeio desse projeto, o que acarretou a sua extinção.

Nesse período, foi realizado em Belo Horizonte, um evento denominado “Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, que culminou na transformação do Comitê Nacional em Conarcfe – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação – que, em síntese, reconheceu a docência como a base comum, do profissional em educação, nas licenciaturas, sobretudo, nos cursos de Pedagogia. A referida comissão se sistematizou e se organizou, formando a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em 1990. Essa entidade, desde então, vem se dedicando a dar continuidade à luta contra a proletarização da profissão, o aligeiramento da formação docente, e o descaso dos gestores das políticas públicas para com a formação/ profissionalização dos docentes.

Na Nova República, entrou em vigência a Constituição de 1988 que expandiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, de quatro para oito anos. A educação, no país, passou a ser concebida, pelo menos no texto constitucional, como direito do cidadão e dever do Estado. É

a primeira vez que a criança é visualizada como sujeito de direitos, no campo de uma legislação. O documento, também enfatiza a preocupação com uma formação consistente dos profissionais da educação, mesmo que ainda, timidamente.

### Segundo Cury

*A Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso V, determina a valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos (CURY, 2002, p.52)*

Os anos 90, marcados pela influência do neoliberalismo, globalização, novas tecnologias, pós-modernidade e pela ação massiva dos Organismos Financeiros Internacionais (Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), provocaram uma inflexão de rumos nos setores produtivo e societário. Para Corsetti e Ramos (2002), “... as recomendações do Banco Mundial e do FMI, sinalizam a implementação de um novo senso comum tecnocrático, que passou a orientar as políticas dos administradores do sistema escolar” (CORSETTI, RAMOS, 2002, p.343).

Segundo Oliveira (2003b), especialmente, no campo educacional, a promulgação da Lei 9394/96 (LDBEN), fruto da versão conservadora que foi aprovada no Senado, determinou um “pool” de reformas em todos os níveis e modalidades de ensino que, em síntese, objetivavam adequar a educação ao novo contexto sócio-político e econômico. A Lei 9.394/96, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora rearfime os princípios constitucionais, principalmente, quanto à universalização do ensino, está, segundo Pereira (1999), correndo o risco de resgatar, reviver cenários marcados pela improvisação, aligeiramento e desregulamentação, no que tange, especialmente, à formação docente. Esse documento normativo, buscou reiterar as discussões sobre a formação dos professores, iniciadas desde o

Movimento Escolanovista que foram resgatadas na década de 80. Essa Lei Maior, determinou que, em um prazo de dez anos (art. 84, § 4º) após sua promulgação, os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil fossem formados, em nível superior.<sup>42</sup> Entretanto, reitera-se que, uma coisa é o ideal e outra, a realidade; por isso mesmo, a Lei admite, a formação mínima, em nível médio, para os docentes dos mencionados níveis de ensino.

Dessa forma, a formação de professores, devido às políticas públicas atuais e ao não atendimento às recomendações da ANFOPE e de outras entidades representativas dos docentes, corre sérios riscos de se precarizar ainda mais, comprometendo a qualidade do trabalho de seus egressos e, conseqüentemente, a educação do país, como um todo.

#### 4.2 A formação de Professores para a Educação Infantil: Impasses e Perspectivas

A história da formação de docentes para a Educação Infantil é bastante recente, pois não se havia uma preocupação com esse nível de ensino e, conseqüentemente, muito menos, com a qualificação de seus professores.

Antes da promulgação da Lei 9394/96, podem ser identificados alguns movimentos isolados, como já foi mencionado que pouco contribuíram para a formação, sólida e com uma base comum, para os educadores de crianças. Sobretudo, devido ao fato da Educação Infantil, não fazer parte, ainda, da educação básica, essas iniciativas eram isoladas e atingiam a uma pequena parcela dos docentes.

O longo período de secundarização da Educação Infantil, no Brasil, acarretou o estabelecimento de um campo muito diferenciado, pela variedade de instituições, estruturas e

---

<sup>42</sup> Entretanto, essa orientação legal foi relativizada, pois admite-se, hoje, que os professores para esses níveis de

profissionais<sup>43</sup> que a ela se dedicavam. Esse fato desqualificava o profissional da Educação Infantil e, também mostrava a divisão entre o “cuidar e o educar”, pois a titulação era dada, de acordo com a função que se exercia, ou com a faixa etária com a qual se trabalhava.

Durante muito tempo, a professora de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal. Assim, reforçava-se a concepção de educadora, “forjada” através do seu perfil enquanto mulher, com o seu “dom de educar” inato. Dessa forma, o modelo então idealizado, se traduzia nas denominadas “tias” boas, pacientes, carinhosas, guiadas somente pelo coração e pela intuição. *“Se a intuição constitui uma base importante para fundamentar a ação, ela é insuficiente, pois nem sempre é generalizável ou passível de exame crítico”*. (SPODEK<sup>44</sup>, 1982, citado por, ROSEMBERG, 2001, p.19)

No entanto, essa concepção, baseada na feminização do magistério que atribuía, atributos de gênero, ao magistério infantil vem se modificando, sobretudo, a partir da regulamentação profissional e da inserção da Educação Infantil, como nível de ensino, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) .

A LDBEN foi um marco importante para o campo educacional, na ótica de alguns teóricos, pois instaurou um conjunto de reformas que vêm sendo implantadas, mobilizando vários setores educacionais, de modo mais específico, a formação docente dos profissionais da educação básica. Corsetti e Ramos enfatizam que *“a proposta escolhida pelos neoliberais é a velha fórmula de treinar e controlar o desempenho do professor com uma nova roupagem”*. (CORSETTI; RAMOS, 2002, p.343).

---

ensino continuam a serem capacitados em Cursos de Magistério, de nível médio.

<sup>43</sup> Várias eram as denominações para o profissional da Educação Infantil como: pagens, berçaristas, auxiliares de desenvolvimento infantil, educadores, professores, mães crecheiras, monitoras, auxiliares, entre outras.

<sup>44</sup> SPODEK, B. *Handbook of research in early childhood education*. New York: The Free Press, 1982.

Assim, o conjunto de reformas realizadas impactaram o ethos educacional brasileiro, e, especialmente, foram estabelecidas novas determinações para a formação dos professores, consubstanciadas na Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica<sup>45</sup>; além dessa legislação, várias Resoluções e Pareceres deram nova configuração à formação docente.

De acordo com Nunes:

*(...) No que diz respeito à formação docente, a LDBEN atual aboliu as licenciaturas de curta duração e os avanços progressivos de escolaridade e exercício profissional, embora explicita a possibilidade de aproveitamento de estudos e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades que, no entanto, não discrimina (NUNES, 2002, p.15).*

Segundo Freitas (1999), entretanto, as medidas no campo da formação docente, regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) têm se caracterizado por aprovações pontuais de pareceres e resoluções, que vão delineando os novos cenários educacionais, para a formação do professor.

Contudo, apesar de certas conquistas já explicitadas, uma análise mais criteriosa de “creches e pré-escolas” brasileiras leva à constatação da existência de situações educativas bastante diversificadas, no campo da Educação Infantil. Assim, em algumas regiões e instituições, continua a prevalecer uma forte concepção de cunho assistencialista, comandada, geralmente, por educadores leigos (empíricos), que nelas atuam. Além disso, pode-se questionar a qualidade da formação profissional, conferida aos docentes desse nível; a ausência de propostas pedagógicas consistentes e o insuficiente conhecimento sobre a criança junto ao descompromisso

---

<sup>45</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, foram aprovadas pelo parecer do CNE/CP 009/2001, em 8 de maio de

político-financeiro para com esse nível de ensino, em se tratando do ensino público são constantes também.

Muitas discussões ocorrem desde a implementação da nova LDBEN em relação à formação docente. São feitas interpretações equivocadas ao analisá-la, principalmente, em relação ao patamar mínimo dessa formação, para atuar no campo da Educação Infantil. No entanto, no artigo 62 da LDBEN, a lei é clara quando enfatiza que, para o exercício do magistério da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, pode ser admitida como formação mínima, o curso normal, em nível médio.

Portanto, os professores que possuam a formação nesse nível estão garantidos por lei, para exercer a sua profissão, nessas etapas da educação. Na citada Constituição Federal, no título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, dentro do capítulo I se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, e em seu artigo 5º afirma: “ *XXXVI – a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada*”.

Por outro lado, na atualidade, há um certo consenso sobre a necessidade de formação, em nível superior, para os professores da Educação Infantil, pois o conhecimento, cada vez torna-se mais complexo e se diverso, demandando a necessidade de professores qualificados e competentes para atuarem em todos níveis de ensino. Embora, essa formação em âmbito superior seja um ideal a ser buscado, é difícil de ser atendida em curto prazo, principalmente, no campo da Educação Infantil que integra, há pouco tempo, a educação básica, no país. A situação desse ensino é crítica pois o Plano Nacional de Educação<sup>46</sup> mostra que existiam, ainda em 2001, cerca de 11.349 professores que atuavam em creches e 17.604 que atuavam na pré-escola, sem a formação em nível médio.

---

2001.

<sup>46</sup> Fonte: Mec/Inep/Seec – Censo Escolar 2001 – Funções Docentes

*Esse patamar mínimo e o desejo do movimento em direção ao aprimoramento da formação docente foi confirmado pelo Plano Nacional de Educação(PNE), a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ela defende a melhoria da qualidade do ensino em nosso país e reconhece que ela somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério. Esta implica em, simultaneamente, cuidar da formação inicial, das condições de trabalho, salário e carreira e da formação docente(Parecer CNE/CEB 03/2003).*

Nos dias atuais, o professor, a sua prática e, principalmente, a sua formação acadêmica, estão no centro das discussões. Torna-se necessário, porém, compreender aspectos específicos referentes à formação do professor para a Educação Infantil.

Tem-se consciência de que a formação desse docente ainda tem um longo caminho a percorrer, principalmente, ao analisar os aspectos macro-estruturais citados no Parecer 03/2003. Em Minas Gerais, algumas iniciativas devem ser ressaltadas, no que tange à formação docente: a criação do Projeto Veredas<sup>47</sup>; destacam-se também o retorno, de cursos de magistério, em nível médio e o Projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte, curso supletivo de Ensino Fundamental com qualificação profissional para o trabalho em creches, entre outros. Deve-se, também incluir, iniciativas privadas no campo da formação de professores, como é o caso da Escola Balão Vermelho, que vem promovendo uma educação continuada de qualidade.

Uma outra discussão atual, se refere à titulação e à nomenclatura utilizada para designar os profissionais, que atuam com a Educação Infantil.<sup>48</sup> Vem ocorrendo uma discussão centrada sobre a melhor forma de se designar esses sujeitos. Seriam professores? Seriam educadores? Sabe-se que esse debate se relaciona com questões políticas e mesmo corporativas, pois elas interferem no campo da remuneração, pois o tipo de titulação determina o nível salarial. Por isso,

---

<sup>47</sup> O Projeto Veredas, iniciativa do Governo Itamar Franco, se caracteriza por se tratar de uma formação inicial, em nível superior, destinada a professores da rede pública, que estão em efetivo exercício do magistério.

<sup>48</sup> A expressão “Educação Infantil”, ainda, é um pouco confusa. Creche e pré-escola são, em geral, definidas por idade (0 a 3 anos / 4 a 6 anos) ou tipo de funcionalidade e extensão social – Adotada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

neste trabalho optou-se por não diferenciar esses termos, pois a discussão mencionada, ainda, não foi resolvida, nem mesmo pelos pesquisadores da área.

Biccas (1997), citada por Silva (2001), enfatiza que no II Congresso de Creches Comunitárias de Minas Gerais, realizado em 1988, foi definido que as trabalhadoras de creches seriam denominadas educadoras e não mais crecheiras ou por outra identificação. Na esteira do avanço dos direitos dos responsáveis por este nível de ensino, assiste-se a um processo de profissionalização docente que se traduz na luta por melhores condições salariais e de trabalho.

O Projeto de Lei Municipal nº1323/03, trata da polêmica referente à nomenclatura dos docentes que atuam na Educação Infantil. De acordo com o Art. 3º dessa lei, *“fica criado o cargo de Educador Infantil, que integra o Quadro especial da Secretaria Municipal de Educação como classe de cargo de provimento efetivo do Plano de Carreira dos Servidores da Educação”*.<sup>49</sup> No entanto, é importante deixar claro, que alguns professores não estão satisfeitos com as determinações legais, principalmente aqueles que possuem, a formação em nível médio ou superior pois, mais uma vez, se desqualifica esse nível de formação. Segundo Silva (2001), verifica-se, nesse contexto, *“uma crise de identidade profissional entre as professoras habilitadas em curso de magistério ou de pedagogia, quando atuam junto à faixa etária de 0 a 6 anos”* (SILVA, 2001, p.26). No entanto, para as educadoras de creches comunitárias, essa denominação foi um grande avanço, pois segundo Biccas (1993), elas não gostavam de serem chamadas de crecheiras.

Faz-se necessário salientar, que a LDBEN (9394/96) identifica o profissional que trabalha diretamente com as crianças, nos diferentes níveis de ensino, como sendo um professor/docente, destacando para isso, o perfil desejado deste profissional, no artigo 13.

---

O Decreto nº. 2.032/97, alterou a estruturação do Ensino Superior e a organização das Instituições desse nível de ensino, estabelecendo, diversos formatos: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores sendo que, apenas, as primeiras, devem realizar pesquisa, ter formação docente por terem um corpo docente titulado, e, parte dos professores, com dedicação exclusiva.

Em 1999, o Decreto 3276/99 determinou que a formação de professores fosse feita, “exclusivamente, em Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores. Segundo Freitas (1999), os Institutos Superiores de Educação são instituições de quinta categoria, tendo em vista a hierarquização feita pelo MEC.

As entidades representativas dos professores, ANFOPE (Associação Nacional para a Formação do Profissional de Educação); ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação); ANPAE (Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação), lutaram pela anulação do referido Decreto 3276/99 e conseguiram a promulgação do Decreto 3554/2000, que substituiu o “exclusivamente”, pelo “preferencialmente”, o que representou uma conquista, ou “conquista parcial”, pois as universidades puderam continuar formando docentes.

Nesse contexto, a formação em nível superior, dos professores da 1ª etapa da Educação Básica, a LDBEN em seu artigo 63, inciso I, prevê que será de responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação manter:

- I. *Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;*
- II. *Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*

---

<sup>49</sup> Haverá concurso público, em 2004, para o Educador Infantil, que passará a receber um piso salarial inferior ao dos profissionais do Ensino Fundamental.

III. *Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis. (LDBEN, art. 63, p.34)*

O oportunismo de muitos empresários da educação, movidos pelo respaldo legal, fez com que se multiplicassem Cursos Normais Superiores, em Institutos Superiores de Educação que, na sua maioria, possuem qualidade questionável e para eles apressaram-se muitos professores que, lançando mão de seus parcos salários, neles ingressaram, para se “qualificarem”, com receio de perderem seus empregos.

Pode-se afirmar, que até o final de 2003, ocorreu, reitera-se, uma proliferação de Cursos Normais Superiores, numa perspectiva, notoriamente mercantil, que, segundo Brzezinski (1999) remete: à formação docente para cursos aligeirados, de cunho meramente técnicos, segregada da capacitação dos demais profissionais da educação e de outros profissionais; também cria um mercado excepcional para as instituições privadas, com possibilidade de financiamento público bem como desperdiça uma capacidade instalada, provida de recursos humanos e materiais, ao longo dos anos, pelo poder público.

Constata-se, assim, cada vez mais o adentramento do setor privado no campo educacional, bem como a “... *intenção declarada de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, culminando com a negação de sua condição de direito social e transformando-a em objeto possível de consumo individual, o que varia de acordo com o mérito e a capacidade dos consumidores*”. (CORSETTI, 2000, p. 50)

Embora as referidas associações docentes reconheceram deficiências na formação de docentes que vem sendo realizada no campo universitário, consideram que ela busca garantir um nível de consistência teórico-empírica e a prática da pesquisa, por isso mesmo, é que essas entidades representativas lutaram, para preservar o espaço universitário para a formação docente.

*“Ora o que caracteriza a universidade é a sua capacidade de produzir conhecimento, de ser o locus por excelência da produção do conhecimento. Nestes termos, não se pode colocar como idênticos institutos e universidades”.* (AGUIAR, 2003, p.191)

O Presidente do Conselho Nacional de Educação baixou a Portaria CNE/CP nº04, de 03 de julho de 2002, determinando a organização de uma comissão para discutir as Diretrizes Operacionais sobre a Formação de Professores, apresentando a revisão das resoluções CNE/CP 2/97 e 1/99, referentes aos Programas de Formação Pedagógica para o Ensino Fundamental, Médio, Educação Profissional; tratou, também, dos Cursos Normais Superiores que, contrariam os posicionamentos das entidades representativas dos professores, já citadas.

Dentro dessa perspectiva, foi elaborado um Projeto de Resolução, que, está sendo discutido, e tem como finalidade consolidar e atualizar as Resoluções CNE/CP 2/97, 1/99, 01/02 e 02/02. Em essa Proposta de Projeto, no seu capítulo II, seção I – Art. 9º, fica claro, mais uma vez, que a formação mínima, exigida para atuar na Educação Infantil e nas primeiras Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ainda, é a modalidade Normal, em nível médio.

No seu capítulo III, referente à Formação de Professores para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais, na seção I, do Normal Superior, é explicitado:

*(...) Art. 16 – A formação de docentes para atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental far-se-á no curso Normal Superior, aberto à concluintes do Ensino Médio e que poderá prever uma ou duas licenciaturas: I- Educação Infantil– para formar professores capazes de promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psico-social e cognitivo-lingüístico, na licenciatura para a Educação Infantil. (CNE – PROJETO DE RESOLUÇÃO, 2003)*

No entanto, os Cursos de Pedagogia<sup>50</sup> (Art.17), também, poderão oferecer licenciatura para o magistério nesse nível de ensino, seguindo as mesmas diretrizes do Curso Normal Superior. Mas, de acordo com o seu Art. 18: os concluintes nos cursos previstos, nos artigos 16 e 17, terão os mesmos direitos, para todos os fins.

Como foi explicitado, ocorreram críticas e movimentos contra a formação de docentes nos Cursos Normais Superiores já que, o teor desse conflito era a luta pela continuidade da formação dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental continuar sendo feita nos Cursos de Pedagogia, em nível de graduação, o que proporcionaria uma maior consistência aos Cursos.

Para Freitas:

*Há hoje uma consciência generalizada de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada ao futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação ocorra em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas no quadro das políticas educacionais implementadas (FREITAS, 1999, p.29).*

No entanto, é importante analisar essa formação à luz da contribuição do Xº Encontro Nacional da ANFOPE (2000) onde foram estabelecidos alguns princípios que devem se constituir como a base comum nacional, para a formação docente, que podem ser, assim, sintetizados:

- Sólida Formação Teórica e Interdisciplinar sobre o Fenômeno Educacional – compreensão histórica dos acontecimentos sócio-políticos, em consonância com o domínio de conteúdos ensinados pela escola, dentro de uma visão crítica.
- Unidade entre Teoria e Prática – interlocução essa que deve ser assegurada durante todo o curso, através da reformulação de estágios que devem se constituir como práxis educativa.

---

<sup>50</sup> Segundo Kishimoto (1999), os cursos de pedagogia formam professores de Educação Infantil, desde a década de 30.

- Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária, para poder superar essa postura e poder vivenciar a participação efetiva no campo de uma gestão democrática e transparente, que envolva a comunidade escolar.
- Compromisso Social do Profissional da Educação – compreensão das lutas e conquistas históricas dos professores que têm, como objetivo, a construção de uma sociedade politicamente e socialmente compromissada, com os objetivos e necessidades educacionais.
- Trabalho coletivo e Interdisciplinar – busca da instauração do trabalho integrado, entre o professor-aluno e entre os próprios professores, na ação e no pensamento, na perspectiva da parceria entre as disciplinas, para a construção de um projeto-curricular, que garanta a aprendizagem dos alunos.
- Formação inicial articulada à formação Continuada assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e o diálogo permanente entre o *locus* dessa formação e o mundo do trabalho.

Segundo Kishimoto (1999), a polêmica começou com o artigo do jornal O Estado de São Paulo, no dia 20 de agosto de 1999, cujo título: “Pedagogia não vai mais formar professores”, referindo-se ao Curso Normal Superior, disse que ficaria responsável pela formação do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Muitas questões têm sido levantadas, dentre elas, o fato do aligeiramento do processo de formação, na instância desses cursos, interferir na qualidade do ensino e, também na preterização das conquistas e contribuições históricas do campo da pedagogia, obtidas, sobretudo, através das lutas da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

É importante ressaltar que esse curso com a nomenclatura Normal Superior não é novo, pois são encontrados registros desde os primeiros tempos da República, que por um período reduzido, formou profissionais para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental,

em Institutos Superiores de Educação, que eram anexos às Universidades. Esses cursos eram considerados, inicialmente, como meramente técnico-profissionais, pragmáticos, desvinculados das disciplinas ligadas às ciências da educação. No entanto, percebe-se que essa ênfase, ainda, é encontrada nos dias atuais, devido à proliferação de cursos normais superiores, neste contexto mercantil. *“Entre nós, o futuro profissional já ingressa diretamente do seu curso médio para o profissionalizante (Normal Superior), sem passar pela universidade, não se beneficiando da diversidade e da pluralidade de formação que caracteriza a Cultura Universitária”* ( KISHIMOTO, 1999, p. 67).

A crítica, de acordo com Kishimoto (1999), perpassa, principalmente, por algumas questões que estão na direção contrária, dos princípios educativos priorizados pelas Universidades. São eles:

- O Curso Normal Superior (CNS) apresenta um projeto com horas reduzidas e, ainda, o estudante pode receber dispensa se possuir prática e, também estudos “correlatados”;
- Baixa qualificação do corpo docente, pois para manter o Curso Normal Superior(CNS) , exige-se apenas, 10% de professores mestres;
- O CNS desconsidera as conquistas debatidas na área da Educação Infantil, pois fragmenta o ensino das crianças de 0 a 6 anos, da mesma forma que a LDBEN;
- O distanciamento do discente da Universidades que perde o contato com a cultura científica.

Dias (2003), assim, se posiciona:

*Essa política de formação de professores vem sendo discutida e questionada em nível nacional, pelas Associações de Profissionais da Educação e por professores e especialistas envolvidos com cursos de Pedagogia, segundo os quais ela se baseia em um diagnóstico bastante perverso, tendencioso e leviano, tendo em vista que desconsidera a história da formação de professores antes da LDBEN 96394/96, não deixando claro o contexto geral no qual se dá a reforma e o contexto situacional dos professores (DIAS, 2003, p.49).*

Diante dessas questões, o Conselho Nacional de Educação manifestou-se sobre a criação dos Institutos Superiores de educação e sobre os Cursos Normais Superiores, através do Parecer 115/99, que versa sobre a importância dessa criação.

*(...) foi justificada em termos da necessidade de uma profunda renovação da formação inicial dos professores para a educação básica, a qual deveria ser feita em  cursos profissionais específicos, com projetos pedagógicos próprios, eliminando-se, portanto, a possibilidade de que a Licenciatura fosse oferecida de forma regular como mero adendo de matérias pedagógicas a um curso organizado como bacharelado (Parecer CNE/CES 970/99).*

Na ótica do Parecer CP 53/99, a proposta de se criar um Curso Normal Superior dentro do Instituto Superior de Educação, objetiva propiciar uma formação profissional mais ampla, tanto no seu contexto da sala de aula, quanto no que está entorno dele, para que os professores possam ministrar um ensino de qualidade.

Segundo esse Parecer, os ISEs deverão ser centros  *formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores de conhecimento*, sobre o processo de ensino e de aprendizagem relacionados à  *educação básica e à educação escolar como um todo*. (Parecer 53/99, p.02). Nele enfatiza-se a preocupação com a elevação da qualificação dos profissionais envolvidos com a 1ª etapa da Educação Básica. Brzezinski (2002), entretanto, assegura que, tirar a formação das universidades, é desvalorizar a boa qualificação dos professores e preocupar-se, apenas, com a certificação.

A LDBEN, no seu artigo 64, realmente, distingue os cursos de Pedagogia daqueles destinados à formação de professores, quando enfatiza que os primeiros em nível de graduação ou pós-graduação, ministrarão a formação de profissionais especialistas para administração,

planejamento, supervisão e orientação educacional. No entanto, não restringe o *locus* dessa formação aos Institutos Superiores de Educação, de acordo com o art. 62 que diz 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 [...]*” (LDBEN, art. 62).

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior diferiu-se das diretrizes de outros cursos de graduação, que foram estabelecidas pelo edital MEC 4/97, mobilizando um grande número de universidades, faculdade, docentes e discentes nas discussões.

Segundo Dias (2003), as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior:

*Tratou-se de um processo menos democrático, trazendo de volta a elaboração de currículos por grupos de trabalhos integrados por representantes das diferentes secretarias do MEC, sem a participação dos profissionais das IES. A proposta de Diretrizes Curriculares foi elaborada por um Grupo de Trabalho, designado pelo Ministro da Educação e enviada diretamente para aprovação do Conselho Nacional de Educação, sem a participação da Comissão de Especialistas de Formação de Professores (DIAS, 2003, p.52).*

Na Audiência Pública de Março de 2001, um número considerável de educadores, pesquisadores do campo de Formação-Docente, bem como entidades representativas dos docentes questionaram as referidas Diretrizes, apontando que o documento apresentava incoerências, promovia redução da carga horária, a favor do aproveitamento de experiência

profissional anterior, correndo-se o risco de voltar aos cursos de licenciatura curta, tão questionados, no período de arbítrio<sup>51</sup>.

Apesar de toda a pressão por parte das entidades e dos fóruns da área, para que o processo das Diretrizes ocorresse de maneira ampla e democrática, levando em consideração os debates atuais, as suas regulamentações através da Resolução 02/97; do Parecer 115/99 e o do Decreto 3276/99, acabaram determinando o conteúdo e a “roupagem” desse documento. Assim, foram aprovados o Parecer do CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 que fixa as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica em Nível Superior.

De acordo com o artigo 1º:

*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Resolução CNE/CP 01/2002).*

Essas Diretrizes Curriculares e os documentos que a operacionam enfatizam o desenvolvimento das competências e habilidades pedagógicas e dos conhecimentos específicos, tendo como eixo norteador, a docência como “base comum”, acarretando uma mudança no modelo anterior, pois dá prioridade ao caráter prático da formação docente e às experiências profissionais.

Assim, essas Diretrizes possuem um caráter bastante pragmático, que aligeiram a formação docente, restringem a pesquisa a questões relativas ao cotidiano escolar, reduzindo basicamente, a formação teórica ao domínio das competências, saberes e conteúdos .

---

<sup>51</sup> Deve-se ressaltar que, o conselho Nacional de educação veiculou um Projeto de Resolução (2005) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia que, em síntese, contraria todo o

Contudo, para Villa (1998) o professor deve assumir uma postura de inovar constantemente seus conhecimentos, pois a atividade da docência exige um pensar permanente, para desconstruir teorias arraigadas e construir novos conceitos. Enfim, torna-se pesquisador e contribui com seus conhecimentos para a qualidade do ensino. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do ISE Anísio Teixeira, também, enfatiza-se a preocupação com a formação docente:

*(...) dada a complexidade do mundo contemporâneo, exige uma formação de professores inquietos, sensíveis às mudanças culturais e a diversidade social e consciente de que a produção do conhecimento deve-se utilizar das ferramentas das novas tecnologias disponíveis no mercado (PDI, 2002, p.05).*

Nas referidas Diretrizes, o currículo é estruturado através da denominada lógica das competências. Segundo o discurso oficial, não basta que o profissional tenha consciência sobre o seu trabalho. É preciso que o professor saiba transformar esses conhecimentos em ação. Exige que esse profissional da educação saiba o que está em torno do seu cotidiano escolar não apenas dominando conhecimentos técnicos e científicos. É preciso ter autonomia para ousar; mas também, há de se responder pelas suas ações, ou seja há de se saber fazer uma transposição direta dos conteúdos aprendidos para a sua prática.

A Coordenadora do Curso tem uma posição favorável às Diretrizes, porém possui uma visão mais ampla sobre o processo de formação docente:

*As concepções de competências que estão no projeto são as mesmas que estão nas diretrizes curriculares. Eu acho que Perrenoud deu uma complexidade à noção de competência com a qual eu concordo. No caso é formar professores que dêem conta de questões que estão desafiando a escola hoje. Um professor capaz de dar respostas significativas à escola, não só à escola, da cultura escolar e da cultura da escola, mas que dê conta dessa escola, também, no social, nas práticas sociais. Ampliar essa visão para o social. Um professor que tenha compromisso com a justiça social, uma melhor qualidade de vida para os brasileiros, uma melhor percepção do que é ser cidadão nesse país. É nessa linha que temos trabalhado e o que gostaríamos, tenho visto isso no*

---

processo histórico liderado pela ANFOPE, no que diz respeito às Diretrizes para a área, em apreço.

*grupo, é ter a capacidade de formar o professor reflexivo, um professor que consiga produzir mesmo, conhecimento escolar. Quando você trabalha com a competência, não é discordância, existe o risco de você não conseguir trabalhar com a complexidade, ter que criar determinadas condições para que as competências se desenvolvam. [...] Se não preocuparmos com isso, poderemos cair no outro patamar de formar professores habilidosos, com capacidade de dar certas respostas a determinadas questões e a complexidade é bem maior (Coordenadora, 2004)*

Segundo um professor do Curso, a noção de competências se amplia à medida em que ela é vista no contexto cultural do aluno:

*(...) Eu penso isso a partir do ponto de vista da cultura. De onde está para onde você quer chegar. [...] é um profissional diferente do que nós temos hoje: a figura de um profissional transmissor de um currículo que foi construído sem que ele tivesse a participação [...]. A idéia é de que esse professor não só seja capaz ou competente pedagogicamente mas, também, do ponto de vista de definir, o que transmitir no currículo. Um processo de construção do currículo, o que deve ser transmitido, além da competência de como transmitir (Professor Eustáquio, 2004)*

A questão do adentramento das competências e sua incorporação no âmbito dos currículos, é criticado por diferentes pesquisadores: (Machado, 1998; Ramos, 2001; Dias, 2002<sup>a</sup>; Macedo, 2000). A noção de competências ganhou plena adesão dos gestores das políticas públicas e, assim, em síntese, as Diretrizes Curriculares dos diferentes cursos, em todos os níveis de ensino, passaram a privilegiar currículos que se estruturam a partir dessa lógica.

A lógica das competências, de acordo com Machado (1988):

*(...) traz, a flexibilização dos programas escolares, a modularização da formação e a modificação das formas, dos critérios e dos sistemas de avaliação dos estudantes e dos trabalhadores. Ela pretende modificar, sobretudo, a concepção dos processos pedagógicos, os modos de aprendizagens e a dinâmica que concerne o trabalho da escola (MACHADO, 1988, p.12).*

Para os críticos dessa denominada “lógica das competências”, ocorreu um aligeiramento dos conteúdos, da base teórica, uma desvalorização da descontextualização e da dimensão crítica e reflexiva em prol de um ensino pontual, voltado para a resolução de questões práticas, numa perspectiva mercantil; isto é, um ensino voltado para os interesses do mercado. Dessa forma, de acordo com Oliveira (2003b), valoriza-se o “saber fazer”, ou seja, as habilidades que o educando tem para atuar frente a um problema, em detrimento dos conhecimentos teórico-conceituais.

Como se pode verificar, na citação a seguir, relativa ao artigo 3º da Resolução CNE/CP 01/2002, fica evidente a valorização das competências:

- I. *a competência como concepção nuclear na orientação do curso;*
- II. *a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:*
  - a) *a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;*
  - b) *a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;*
  - c) *os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;*
  - d) *a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.*

Brzezinski (2002), assim, se posiciona:

*(...) as diretrizes curriculares propõem um modelo em que o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional. Trata-se de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. (BRZEZINSKI, 2002, p.15)*

Costa (2004) ressalta que “*para um professor trabalhar com um currículo organizado em função da noção de competência, parece ser fundamental uma maior investigação crítica sobre o*

*seu significado, para que tenha uma consciência do sentido do discurso utilizado na sua prática”.* (COSTA, 2004, p.141).

Compreender o que está por trás de cada componente curricular, presente no projeto pedagógico de um curso, é função substantiva para que o professor desempenhe bem o seu trabalho, pois como afirma Sacristán (1998), o professor tem que ser um agente transformador de uma proposta curricular, ao invés de, simplesmente, assumi-la sem adaptações e questionamentos.

Segundo Linhares & Leal:

*A busca de alternativas para a educação e, mais particularmente, para as instituições de ensino e de formação de professores nos levou a compreender o quanto dependemos de nossa capacidade de interlocução com os mais variados campos de conhecimento para projetar os processos de aprendizagem e ensino escolares e, particularmente, de formação de professores à altura dos desafios atuais* (LINHARES & LEAL, 2002, p.118)

Voltando-se à formação de professores, objeto deste trabalho, percebe-se de acordo com Kramer (2002) que no campo das políticas públicas, são percebidos retrocessos e poucos avanços que, entretanto, têm ficado mais na teoria, do que na prática.

Em síntese, o que pode ser observado é que poucos curso destinados à formação docente, têm procurado contemplar aos princípios e pressupostos capazes de garantir uma formação de qualidade<sup>52</sup>. Além disso, os novos ordenamentos legais para a formação docente conduz: à priorização da formação em serviço, em detrimento da formação inicial; também leva ao aligeiramento do ensino, com a precarização da base teórica-conceitual, e o favorecimento de uma capacitação pragmática e pontual.

---

<sup>52</sup> Uma referência para uma formação docente de qualidade foi formulada, no Xº Encontro Nacional da ANFOPE, que foi explicitada, anteriormente, neste trabalho.

## **5 A PESQUISA REALIZADA: DESVELANDO A REALIDADE DO CURSO NORMAL SUPERIOR**

### 5.1 O “rosto” Institucional

Neste capítulo, objetiva-se apresentar a instituição pesquisada, descrevendo de forma sucinta, seu percurso histórico, sua localização, seu espaço físico, sua infra-estrutura, sua organização administrativo-pedagógica e funcional.

A instituição, *locus* desta pesquisa, situada no município de Ibitité, na Grande Belo Horizonte, possui uma longa tradição no que se refere ao trabalho com a formação dos professores. Sua origem, entretanto, encontra-se voltada para a formação dos professores rurais e para o atendimento de crianças excluídas, por serem portadores de necessidades especiais.

Sua história inicia-se em janeiro de 1940, na área de um sítio, mais especificamente, em uma casa simples, contando, apenas, com o trabalho de duas professoras, que ministravam aulas para cinco alunos internos, provenientes do Abrigo de Menores “Afonso Moraes”, de Belo Horizonte. Em fevereiro, deste mesmo ano, a Sociedade Pestalozzi, diante da realidade de extrema carência da zona rural e percebendo a falta de assistência à educação referida, funda uma escola, composta de quatro séries, para os alunos internos e outros que tivessem necessidade.

Em 1941 foi construída uma “Casa de Repouso” que servia, para acolher os professores visitantes que vinham se capacitar e não tinham condições de se hospedar, por conta própria. Vários projetos foram elaborados e concretizados na fazenda na qual a instituição foi instalada. Esses projetos foram ganhando prestígio e reconhecimento nacional e internacional; sobretudo, os trabalhos desenvolvidos pela professora fundadora, Helena Antipoff, cujo nome é referenciado mundialmente, principalmente, nos âmbitos da educação e da psicologia, que fundamentaram

pesquisas voltadas para a educação dos “excepcionais”. Era assim denominados nessa época, os sujeitos portadores de necessidades especiais. Essa instituição dedicava-se, também, ao atendimento de crianças desamparadas.

Segundo Guimarães (1983, p.36), a referida educadora difundiu e defendeu a idéia de que *“a educação como direito de todos, é um princípio de justiça; o direito de cada um ter educação, de acordo com suas possibilidades, aptidões, interesses, é princípio de maior justiça”*.

Helena Antipoff preocupava-se, também, com a formação de professores para que pudessem desenvolver o trabalho docente, com maior qualidade. Dessa forma, em 1945, começaram a ser ofertados cursos de aperfeiçoamento para os professores, destacando-se o Curso de Férias de Recreação Infantil, ofertado para educadores mineiros e de outros estados. Esse curso era fomentado pelo Departamento Nacional da Criança que, também, ajudou na construção do Pavilhão Central, da Fazenda do Rosário. Entre 1945 e até meados de 48, Helena Antipoff deixou Minas Gerais para trabalhar nesse departamento. É importante ressaltar, que no período de 1948 a 1955, 1146 professores participaram dos 27 cursos de aperfeiçoamento oferecidos, pela instituição.

*Conclui-se pois que, efetivamente, os órgãos oficiais acabaram por reconhecer a relevância das idéias e empreendimento [...] em prol do bem estar, do “excepcional” e do desamparado, da criança bem dotada, do educador rural, do professor leigo, dos estudiosos e pesquisadores (PEREIRA, 1983, p.53).*

Milton Campos e Abgar Renaut, respectivamente, Governador de Minas e Secretário da Educação, na época, trouxeram de volta a Minas a eminente professora que, a partir de então, passou a se dedicar, com maior ênfase, à educação rural. Em decorrência disso, em 1949, ocorreu um trabalho conjunto da Secretaria de Educação de Minas, do Ministério da Educação e Saúde e da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Teve o objetivo de viabilizar a construção de uma sede,

para abrigar o Curso Normal Regional Rural. Esse Curso tinha a duração de quatro anos e foi o pioneiro, no campo da formação de professores para a educação rural.

*Uma das coisas curiosas foi a ausência de um programa pré-estabelecido. As atividades nasciam da necessidade do crescimento das alunas. Nada era rígido e o trabalho era modificado a cada ano, aperfeiçoado, enriquecido. E não pensem que essa falta de programa trazia insegurança e desordem! Nada disso, nunca uma escola teve tanta organização e tanto proveito (MOURA, 1983, p.48).*

Neste mesmo ano, em agosto, na Chacrinha, foi implementado o Curso de Admissão ao Curso Normal Regional. Esse curso funcionou nas instalações da Sociedade Pestalozzi, durante dois anos e meio, isto é, no período em que se aguardava a construção de uma sede própria.

Em 1951, ocorreram seminários cuja temática era centrada na educação rural, aos quais compareceram educadores e administradores de ensino, de diversas regiões brasileiras. Embora o enfoque fosse direcionado para a formação do profissional rural, não deixava de contar, nas pautas de discussão, temas relevantes ao campo da educação, como um todo.

No entanto, apenas a formação em nível médio, antigo ginásio normal, já não era considerado como suficiente para promover uma formação mais consistente para os professores. A professora, fundadora da instituição resolveu, então, lutar pela implementação de um Curso em nível superior. O projeto de construção de um Instituto Superior de Educação Rural (ISER) foi aprovado em 1953, pelo Secretário da Educação Odilon Behres, e foi instalado, em área próxima ao da Escola Normal, na Fazenda do Rosário. Em decorrência da projeção, cada vez maior da idealizadora desse Instituto, ela foi convidada para representar o Brasil, na XVI Conferência Internacional de Instrução Pública, em Genebra (Suíça). Em 1955, o Decreto Estadual nº4830, autorizou o funcionamento do Instituto Superior de Educação Rural -ISER “(...) para ampliar e

*enfrentar problemas educacionais pouco privilegiados pelo sistema regular de ensino da época*”(Plano de Desenvolvimento Institucional -PDI, 2002, p.02). ressalta-se que, o primeiro Curso implantado, foi o de Supervisão do Ensino.

No âmbito dessa nova instituição vários cursos e eventos foram ofertados ao longo da sua história. Devem ser destacados os de maior relevância, para esta pesquisa: os três Seminários Pró-Infância Excepcional, Curso de Especialização de Professores e Curso de Aprendizagem sobre a Criança, em estes se evidencia a centralidade do estudo sobre a criança e suas peculiaridades.

Em 1970, pela Lei Estadual nº 5446/70 e pelo Decreto nº 13.369/71, esse Instituto Superior de Educação Rural passou a se constituir como a Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff (FEER), ampliando, ainda mais, seu campo de atuação, no âmbito da formação docente e da extensão educacional. Em 1978, ocorreu a fusão entre essa Fundação e a Escola Estadual da Fazenda do Rosário, passando a nova instituição a ser denominada de Fundação Helena Antipoff. Pelo Estatuto, aprovado pelo Decreto nº 35.939, de agosto de 94, a referida fundação, passou a manter cursos e atividades destinados tanto à capacitação de jovens excepcionais<sup>53</sup>, para atuarem nas zonas urbanas e rural, quanto à formação de profissionais para a educação.

Mais tarde, com o falecimento da fundadora Helena Antipoff, em 1974, seus seguidores deram prosseguimento ao seu sonho: continuar formando professores, em nível superior. Em 1999, criado um Centro de Pesquisa e Projetos Pedagógicos (CPPP)<sup>54</sup>, com a pretensão de instalar O Instituto Superior de Educação, na Fundação. Contudo, somente em 2001, foi

---

<sup>53</sup> Hoje, chamados de portadores de necessidades especiais.

<sup>54</sup> O Centro de Pesquisa e Projetos Pedagógicos ficou estabelecido como entidade privada, sem fins lucrativos, que mantém um convênio com a Fundação Helena Antipoff.

concretizado o sonho da educadora, com a criação do Instituto Superior de Educação (ISE), que passou a ser gerenciado pelo CPPP.

De acordo com a atual presidente da Fundação:

*(...) a ilustre professora já possuía o sonho de criar um curso superior de educação, na fundação. Na época do Governador Tancredo Neves, teve um projeto aprovado, mas que depois, voltou a estaca zero. Na década de 50 houve várias tentativas para se criar um nível superior na Instituição, mas todas foram em vão porque já havia a Universidade Estadual, em BH. [...] Ela sonhou com essa formação há 50 anos, pois acreditava que o professor primário era a base da educação". (Presidente da Fundação, 2003)*

Tendo sido explicitada, a história da Fundação, na qual está inserido o ISE pesquisado, fica caracterizada a instituição cujo “*perfil é de uma instituição que sempre buscou soluções concretas e inovadoras para as questões e problemas sociais colocados pelas necessidades educacionais do estado, principalmente, quanto às demandas de capacitação de professores*”. (PDI, 2002, p.03)

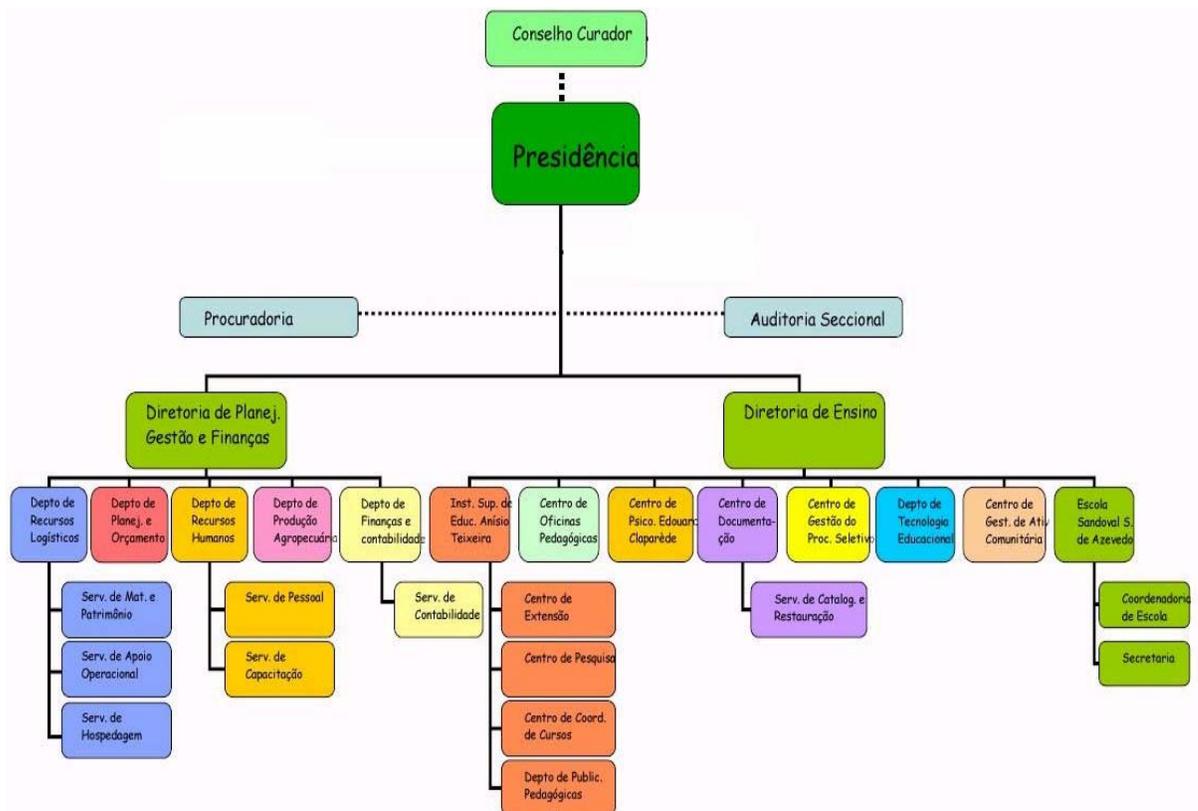
De acordo com esse documento (PDI), a instituição, em apreço, passou a preocupar-se, primeiramente, com a formação de professores leigos de regiões pouco atendidas pelos gestores das políticas públicas; atualmente, centra sua atenção na formação de docentes, em nível superior, atendendo a áreas, nas quais existe uma maior carência de professores qualificados.

Para a coordenadora Pedagógica do ISE:

*A criação do Curso Normal Superior é uma retomada da função histórica da fundação, já que o local é o mesmo onde funcionou o ISER (Instituto Superior de Educação Rural), uma das obras da professora que, em 1954, criou esse Instituto para dar cursos de aperfeiçoamento de professores do meio rural, em nível superior. (Coordenadora Pedagógica, 2004)*

Atualmente, a Fazenda do Rosário é formada por um Centro Pedagógico Rural com, aproximadamente, 300 hectares de terra, incluindo várias propriedades que são autônomas entre si e por uma Fundação que dispõe de cerca de 336 m<sup>2</sup> de área construída. A referida Fundação mantém: uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio; uma Clínica de Psicologia; o Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Memorial) e o Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira (Instituição pesquisada), que se utiliza das instalações da Fundação, para o funcionamento dos seus cursos de formação de professores.

Percebe-se que, embora esse Instituto Superior de Educação seja gerenciado autonomamente, ele está sob a mesma Direção da Fundação:



O prédio do ISE possui uma arquitetura adequada para uso educacional, e se situa em um local muito aprazível, dispondo de vasta área de extensão, devidamente arborizada.



**Figura 1- Vista da entrada principal do ISE.**

Tanto a área construída, quanto os espaços livres são muito bem zelados dispondo de plantas diversificadas, árvores frutíferas e muitas flores. Os corredores são decorados por quadros que contam sobre a história da instituição. É impossível passar por eles e não observá-los. Existem dois coretos que são, freqüentemente, usados pelos alunos, para estudos, descanso e até bate-papo.



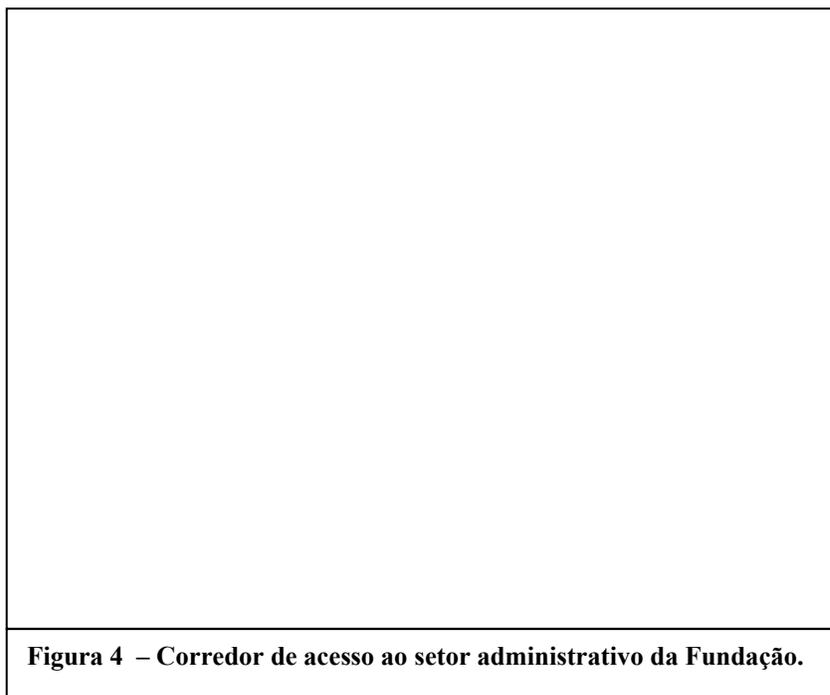
**Figura 2 – Coreto próximo à secretaria**



**Figura 3 – Coreto próximo à administração da fundação.**

Atualmente, o ISE possui: 10 salas de aula; 1 sala de professores; 1 sala do D.A. (Diretório Acadêmico); 1 sala da coordenação; 1 sala da diretoria; 1 secretaria; 1 Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff; 1 biblioteca recém-construída, que possui 8 computadores, conectados à internet; 8 banheiros; cantina; refeitório; cozinha; departamento administrativo; departamento de pessoal; recepção; arquivo geral; laboratório de informática; laboratório de ciências, química e física; quadras esportivas; auditório; almoxarifado; entre outros espaços e departamentos, ligados à Fundação Estadual.

Segundo a presidente da Fundação (2003), a criação do ISE só foi possível porque *“ele se mantém autonomamente, sem fins lucrativos, apenas, contando com os convênios entre a Prefeitura e Estado para sobreviver”*. Ou seja, o Instituto se mantém com recursos próprios, utilizando, contudo, as instalações da Fundação Estadual. Dessa forma, o referido ISE é, atualmente, um curso que além de ter qualidade, possui a mensalidade menos onerosa na região.



Helena Antipoff, segundo Alkmin (1992), desde cedo, “acolheu a criança como um ser livre, em evolução, não se restringindo ao seu nível intelectual apenas mas, considerando suas aptidões, por mais simples e, o aproveitamento destas para o seu crescimento social e seu ajustamento econômico e profissional”. (ALKMIM, 1992, p.14). Assim, formar professores para a Educação Infantil, certamente, resgata a história desta Instituição, seus valores, seus compromissos, sua missão.



**Figura 5 – Vista da sala de professores**

## 5.2 Organização e Funcionamento do Curso Normal Superior

O Curso Normal Superior pesquisado, partiu de uma demanda social por uma maior qualificação/ titulação docente e foi regulamentado pelo Decreto Estadual nº41.733 de 25 de junho de 2001 que credenciou o Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira<sup>55</sup> e autorizou a criação do Curso Normal Superior para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em nível superior, que já foi aprovado pelo MEC.

---

<sup>55</sup> O nome do Instituto Superior de Educação foi uma homenagem a um grande amigo da professora Helena Antipoff e, também, um dos responsáveis pela concessão da aquisição da verba para a aquisição dos terrenos da fazenda.

Posteriormente, foram autorizados o Curso de Educação Física pelo decreto nº43.185, de 07 de fevereiro de 2003 e, o Curso de Matemática, que são ofertados como licenciaturas, uma vez que existe carência de professores nestas áreas.

O Instituto Superior de Educação (ISE) dessa fundação é composto da seguinte forma, segundo o seu Regimento Geral, no Título IV – Da Organização – Capítulo I – Órgãos Colegiados, art. 7º: *“São órgãos executivos e deliberativos básicos do Instituto Superior de Educação: Direção Geral, Coordenação Pedagógica, Colegiado de Curso”*.

De acordo com o artigo 8º, do Regimento referido, o *“Instituto terá uma Direção Geral que será exercida pelo Diretor de Ensino da Fundação, nomeado por ato do Governador do Estado. A Coordenação Pedagógica será exercida por profissional habilitado que deverá ter a titulação de Mestre ou Doutor e sua designação será feita pela Presidente da Fundação”*. (REGIMENTO GERAL, 2002, p.3)

O art. 12-§ 1º, desse mesmo documento, explicita o funcionamento do Colegiado e a sua composição nos campos técnico-científico e didático-pedagógico.

É a seguinte a composição do colegiado do Curso:

- I. Diretor do Instituto Superior de educação, como seu Presidente
- II. Coordenador pedagógico do Curso
- III. Corpo docente. Serão eleitos por seus pares na proporção de 1/3 (um terço) dos profissionais do curso
- IV. Um representante do Corpo Discente do Instituto, freqüente ao curso e com rendimento que o recomende, e indicado por seus pares.

(REGIMENTO GERAL, 2002, p.03-04)

O Projeto Pedagógico do Curso Normal foi elaborado com a participação da Diretora de Ensino da Fundação, dos integrantes da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e do

Conselho Estadual de Educação, antes do curso ter se iniciado. De acordo com a Coordenadora Pedagógica do ISE (2004):

*Já recebi o projeto montado que tinha sido aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. [...] Foi montada uma equipe para elaborar o projeto: Professor Alair do Conselho Estadual de Educação, Professora Janete da Universidade Estadual (UEMG) e a Diretora de Ensino da Fundação e, também, do ISE. Houve uma 1ª Reunião com os professores selecionados que tiveram as ementas aprovadas das disciplinas das grades, comigo e com a professora Janete. Ter uma professora do quadro da UEMG na montagem do Projeto é uma forma de responder, afirmativamente, à legislação que pede que os ISEs tenham o convênio firmado com uma Universidade. Isso já significava, desde a montagem do projeto, um convênio com a Universidade Estadual. A partir dessa reunião, ela disse que o projeto já tinha uma história do 1º Curso de Educação da FAE (Faculdade de Educação da UEMG). Que o projeto da Fundação tinha muito dessa experiência. (Coordenadora Pedagógica, 2004)*

Dessa forma, a elaboração verticalizada do Projeto, contraria o art. 13 da LDBEN, que enfatiza a importância dos professores participarem da elaboração das propostas pedagógicas da instituição na qual se está inserido. “*Os docentes incumbir-se-ão de: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino*”. (LDBEN, art. 13,1996)

Contudo, deve-se ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso tem sido avaliado e reconstruído, continuamente. De acordo com a Coordenadora Pedagógica:

*O currículo é permanentemente atualizado e o meu papel como coordenadora é esse. O meu papel é estar pensando as concepções e facilitando, estimulando para que as concepções sejam afinadas. As concepções do ensino, da Sociologia da Educação, História da Educação. E as concepções que têm centralidade no currículo, também, estão, permanentemente, nos debates atuais. (Coordenadora Pedagógica, 2004)*

Os professores do Curso têm autonomia para reorientar as ementas das disciplinas que lecionam e o Colegiado está sempre em ação. De acordo com o Regimento Geral do ISE,

compete ao Colegiado do Curso: “VI – Rever, periodicamente, os programas de ensino, de comum acordo e por solicitação da Coordenação Pedagógica e entender-se com esta na busca permanente das condições de ensino”. (REGIMENTO GERAL, art. 13, p.4)

Segundo Kramer (2003, p.169), “*uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada*” e, conseqüentemente, a história do ISE deve ser narrada, em suas múltiplas versões.

Atualmente, o Curso Normal Superior possui uma carga horária de 3.233horas e 20 minutos e o corpo docente é composto por professores, que possuem as seguintes titulações: 1 doutor, 11 mestres (sendo 2 doutorandos) e 14 especialistas (sendo 5 mestrandos). Dessa forma, a titulação extrapola o número exigido, por lei.

*O corpo docente dos Institutos Superiores de Educação constituído por professores vinculados à Instituição por contrato, cedência ou convênio deverá, conforme o disposto no Art. 66, da LDB, ser composto por professores com titulação pós-graduada, 10% dos quais com grau de mestre, preferencialmente, em área relacionada ao ensino (BRASIL MEC/CNE 53/99, p. 04).*

Deve-se, ainda, de acordo com o Parecer nº 53/99, ter um corpo docente composto por professores, especialistas nos conteúdos que lecionam e que possuam uma experiência significativa no nível da educação básica. No caso do Curso pesquisado, nota-se, portanto, que os docentes possuem experiência, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, da educação básica. Contudo, apenas, uma professora tem experiência, no campo da Educação Infantil.

Quase todos os docentes, nessa referida instituição, são contratados por hora/aula, isto é, são “aulistas”. Cinco professores são contratados com uma carga superior a 20 horas, inserindo-se em um contrato chamado de “analista de pesquisa”, função que já existia na fundação. Entende-se, por analista de pesquisa os professores que atuam juntamente com a coordenação pedagógica, contribuindo de forma concreta para o um desempenho adequado. Dessa forma, esses professores possuem na instituição dois contratos: um como professor e o outro para o trabalho realizado junto ao setor pedagógico.

*A nossa contratação é de professor horista. Nós somos professores horistas, a não ser um grupo que tem 20 horas a mais prá cuidar dos outros afazeres da instituição, do instituto. O resto vem, dá aula e vai embora. A não ser o colega que ele encontra no dia, conversa com ele. O restante, nem sabe (Professor Eustáquio, 2004).*

Analisando tanto o Projeto Pedagógico, quanto alguns depoimentos coletados, percebe-se que os gestores e professores do ISE têm uma preocupação que ultrapassa os problemas do cotidiano da sala de aula, uma vez que procuram formar professores que sejam preparados para atender às múltiplas demandas que se apresentam para o campo educacional. “E o reconhecimento dessas exigências implica na necessidade de formação de um novo profissional da educação, portador de perfil e competências que possam responder às demandas colocadas pela rica, diversa e conflitante sociedade brasileira”. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2001, p.05). Segundo Benassuly (2002), refletir sobre a formação docente é ir além de propostas pedagógicas pautadas, apenas, na técnica e nos instrumentos, ou seja, no quê e como fazer, que visam controlar o saber construído.

De acordo com a coordenadora do ISE (2004), *“os professores possuem uma concepção de prática de ensino mais ampliada. É a idéia de atividades artístico-culturais que vão além da ênfase nas atividades de caráter acadêmico; é mais geral”*.

É importante ressaltar que o Projeto Pedagógico do curso estudado, está em sintonia com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, que serve de referência, para a proposta do Instituto pesquisado.

### 5.3 A Matriz Curricular do Curso Pesquisado

A organização curricular do Curso Normal Superior é centrada em Eixos Temáticos, que tomam por base as várias áreas que ancoram a formação de professores, isto é: *“ (...) que a dimensão sócio-cultural e política da educação seja compreendida à luz das diversas áreas do conhecimento que perpassam o fazer pedagógico escolar”*. (Projeto Pedagógico, 2001, p.07). No Projeto Pedagógico, há intenção de articular atividades teóricas e práticas, na formação docente, desde os primeiros períodos do curso.

Assim sendo, o curso pesquisado, pelo menos no discurso, não se enquadra na crítica de Schön (2000) ao enfatizar que em diversos cursos de formação há um distanciamento entre a teoria e a prática, pois privilegia-se, primeiramente, o saber teórico, para depois, buscar confrontá-lo com a prática do educando. Entretanto, algumas alunas entrevistadas relataram, que são poucas as oportunidades para se fazer essa interlocução, entre teoria e prática. Para a professora-aluna P12, *“os professores não relacionam bem a teoria com a nossa prática vivida no dia-a-dia. Às vezes, dão algumas atividades práticas, mas elas fogem da realidade. A maioria só dá mesmo teoria”*.

No entanto percebe-se que em todos os períodos possui a disciplina Atividades de Pesquisa e Gestão da Sala de Aula (APGSA), a fim de garantir que essa interlocução, realmente, se efetive. Segundo Morim(1996), o conhecimento não pode ser reduzido à informação. É preciso classificar, analisar e contextualizar todas as informações recebidas, para se produzir novos saberes.

Os Eixos Temáticos encontram-se integrados em Núcleos Formativos, a fim de viabilizar a compreensão e o domínio dos objetos de estudo, que orientem a formação do docente, no Curso. Essa organização foi orientada pelas Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica, ao explicitar que, para ocorrer uma aprendizagem significativa, faz-se necessário que os conteúdos sejam elaborados e trabalhados, de modo a formarem uma rede de significados.

Os Eixos Temáticos apresentam a seguinte estruturação, segundo o Projeto pedagógico do Curso:

### **EIXO TEMÁTICO I: O Estudo da Sociedade e da Educação**

- Estudos Históricos: A educação na formação social moderna; Educação no Brasil.
- Estudos Sociológicos: Sociedade e Educação; organização social e técnica do trabalho capitalista.
- Estudos Antropológicos: Cultura, Sociedade e Educação.
- Estudos Filosóficos: Filosofia, Sociedade e Educação; Epistemologia das Ciências da Educação.
- A Ética na formação do educador.

## **EIXO TEMÁTICO II: A Escola e o Aluno da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**

- Estudos sobre a organização curricular.
- Estudos Psicológicos: Psicologia da Educação, processos de aprendizagem, desenvolvimento e Psicologia Social.
- Estudos sobre o Aluno Portador de Necessidades Especiais: aspectos históricos, sociológicos, culturais, biológicos, psicológicos e cognitivos.

## **EIXO TEMÁTICO III: A Sala de Aula: As Práticas do Ensino**

- Estudos dos Conteúdos e Metodologias do conhecimento escolar; Português, Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais, Educação Física e Arte.
- Estudos sobre Didática, Avaliação Educacional e Teorias Pedagógicas.
- Estudos sobre Estatística.
- Informática Aplicada à Educação
- Estudos sobre a Sala de Aula: espaço social, cultural e histórico.

## **EIXO TEMÁTICO IV: As Bases Históricas, Sociais e Legais na Educação Escolar Brasileira.**

- Estudos sobre a Gestão de Processos Educativos Escolares.
- Estudos sobre a Organização e Funcionamento do Sistema Educacional e Escolar.
- Estudos sobre Políticas Públicas e Economia da Educação.

## **EIXO TEMÁTICO V: As Práticas Pedagógicas de Formação**

- Estudos da Pesquisa em Educação.
- Atividades de Pesquisa e Gestão da Sala de Aula.
- Atividade de Integração Pedagógica (AIP).
- Tópicos de Estudo: Oficinas Pedagógicas; Seminários Temáticos; Estudos Autônomos.
- Trabalho Final de Curso.

É importante ressaltar que, todos os Eixos Temáticos, dentro de um Núcleo Formativo (períodos) têm, por objetivo, dar ênfase a um tema de estudo: Identidade Profissional (1º e 2º períodos); Diagnóstico da Escola (3º e 4º períodos); A Sala de Aula (5º e 6º períodos) e, Prática Docente (7º e 8º períodos).

*O nosso programa é organizado por Núcleos Formativos. Cada um é composto por um período de dois semestres, com uma ênfase que é observada. Exemplo: No 5º período, ênfase na Sala de Aula. Os eixos relacionam as disciplinas daquele período e congregam os professores daquele eixo. Quando temos reunião de professores, normalmente, agrupamos por eixo. Temos duas reuniões por semestre. Uma no começo e outra no meio (Professora Júnia, 2004).*

No entanto, o fato da maioria dos professores ser horista/aulista prejudica a plena concretização do trabalho com os eixos temáticos, pois eles não têm tempo necessário, para se dedicarem ao trabalho coletivo. Segundo a Coordenadora Pedagógica, “*como a maior parte dos professores são contratados somente para a hora/aula, torna-se difícil ter as chamadas*

*atividades integradoras*”. Esse fato, também, é confirmado na fala do professor Eustáquio (2004), na página 131.

Em 2004, algumas questões, referentes ao Projeto-Pedagógico, foram modificadas, de acordo com o depoimento a seguir:

*Em termos do quadro curricular, por exemplo, eu diria que permanece o mesmo. Fizemos algumas adaptações em relação ao estágio. Pegamos o eixo temático: práticas pedagógicas de formação e fizemos com que ele se voltasse para o estágio. Isso é uma adaptação, não posso considerar como uma reforma curricular. Essas horas desse eixo que são: temas de estudo, atividade de integração pedagógica, APGSA (Atividade, Pesquisa e Gestão da Sala de Aula) foram integradas ao estágio, para ter caráter de estágio supervisionado. Porque antes esse eixo era mais uma linha de prática de ensino. Em relação às ementas e às referências bibliográficas houve alterações e têm havido modificações constante.[...]. (Coordenadora Pedagógica, 2004)*

Segundo Kishimoto (1999), somente com a cumplicidade e o envolvimento do corpo docente nas questões institucionais, nos debates sobre o Projeto Pedagógico, pode melhorar a qualidade do trabalho docente, propiciando condições mais favoráveis para a formação discente.

### 5.3.1 Práticas Pedagógicas de Formação - PPF(1320h)

As Práticas Pedagógicas de Formação se constituem como momentos de interlocução entre a formação dos alunos e as práticas de trabalho docente. Dessa forma, em todo o “Núcleo Formativo” existem momentos de práticas, vinculadas às suas temática, mas que, geralmente, não se articulam com as disciplinas, embora no Projeto Pedagógico essa intenção seja clara

*A parte prática de cada disciplina se encontra englobada nas Práticas Pedagógicas de Formação pois, segundo a estrutura do curso, todas as disciplinas participam do planejamento e execução das atividades desenvolvidas. [...]Essas práticas ocorrem em três momentos que se interrelacionam e se completam. São elas: Análise diagnóstica da*

*realidade educacional a partir das suas manifestações concretas e aparentes; problematização da realidade profissional a que o aluno esteja vinculado para captar a essência dos fenômenos, a sua lógica interna e o seu movimento interior; projeto de ação para transformação da realidade profissional, a partir da volta à prática concreta para agir sobre ela com lucidez e espírito crítico, visando a sua transformação. Assim o processo de decomposição (análise) e recomposição (síntese) metodologicamente, propiciará a compreensão das dimensões imediata e mediata da realidade e sua significação no processo de construção crítica do conhecimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2001, p. 32-33).*

Buscando dinamizar esse processo, nas PPF são ofertadas algumas alternativas, que visam proporcionar ao aluno a oportunidade de escolher, pelo menos 40 horas em cada semestre, estudos/práticas, conforme a lista apresentada abaixo. Essas PPF totalizam 240 horas, ao longo do curso. São elas:

- Tópicos de Estudo: visam aprimorar o estudo sobre temas diversos ou atender à uma dificuldade específica de aprendizagem (caráter optativo).
- Oficinas Pedagógicas: espaços de integração entre a teoria e prática, visando promover a interrelação com as Unidades Escolares onde se realizam esse trabalho. Visam, ainda, viabilizar o intercâmbio entre alunos e professores da UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais) e da Fundação.
- Seminários Temáticos: Abordam, interdisciplinarmente, temas relevantes para a formação docente.
- Estudos Autônomos: Objetivam proporcionar estudos e discussões para a realização de pesquisas, práticas pedagógicas e outras atividades relacionadas ao aprimoramento pessoal e profissional do aluno.
- Gestão da Sala de Aula (Estágio): Visa abordar as diversas dimensões da profissão docente de acordo com cada momento da formação. A atividade do estágio é desenvolvida em três

períodos (5º, 6º e 7º) e é acompanhada por diversos professores com uma carga horária total de 400 horas.

*Que o estágio seja aquele lugar onde ele vai experimentar , verificar , criticar a situação profissional dele. O nosso estágio procura desenvolver nos professor Uma capacidade reflexiva sobre a sua própria prática, capacidade de investigar o processo . Enfim, que ele tenha uma postura de professor reflexivo, que deve ser forte. Outra questão é a autonomia do professor (Professora Júnia, 2004).*

De acordo com o professor Fernando (2004), “o estágio na instituição tem a mesma vertente dos laboratórios, com o objetivo de levar os alunos a se tornarem críticos, dentro de uma análise científica”. Dessa forma, o estágio é dividido em cinco etapas:

- 1ª) Observação geral de uma escola ou de uma sala de aula pesquisada;
- 2ª) Levantamento e análise de um problema;
- 3ª) Construção de um projeto de intervenção;
- 4ª) Aplicação do projeto e análise da intervenção realizada;
- 5ª) Relatório final do estágio (8º período).

Para a Coordenadora de Estágio do ISE:

*Temos um modelo de estágio bastante interessante. Os alunos têm que ir ao estágio, primeiro para observar aulas, instituições, etc. Depois, tem a parte de análise de documentos das escolas. Tem uma outra função que acho que é muito interessante. Eles não saem daqui com nada marcado sobre o quê fazer. Eles vão à escola conversam com o professor e se dispõem a atender a uma necessidade do professor, seja ela uma necessidade de aprendizagem ou comportamental, de relacionamento. [...]Trazem a demanda da escola e conjuntamente escolhemos o que é melhor trabalhar. Partem, então, para o desenvolvimento de um pequeno projeto. Tem uma situação inicial na qual vão fazer um diagnóstico. Aplicam um instrumento , um exercício ou uma atividade motora, social ou observacional. A partir daí, levanta um pequeno projeto de intervenção, muito simples. Planejam todas as atividades, aplicam e, depois, fazem uma*

*avaliação tendo em vista a situação inicial, diagnóstico inicial. Isso, eles têm gostado muito. Eles têm liberdade para fazer, autonomia para criar, de aplicar, de ver o resultado. Para conseguir isso tudo eles vêm e procuram o seu orientador ou outros professores. É comum os professores orientarem além dos seus orientandos da sala, da turma. Eles se sentem bem (Professora Júnia, 2004).*

Esse trabalho se inicia no 5º período e finaliza no 8º período, sendo interligado por disciplinas bem estruturadas, que se complementam, para embasar, teoricamente, o trabalho do aluno. A orientação do estágio ocorre uma vez por mês, sempre nas primeiras quintas-feiras. Cada turma é dividida entre dois orientadores ficando cada um com uma média de 20 alunos. Como os trabalhos podem ser realizados em dupla ou trio, o orientador, na realidade, fica responsável por uma média de 8 a 9 trabalhos, sendo, de acordo com o entrevistado, fácil de conduzir o processo.

Em relação à dispensa de estágio, de acordo com a Resolução CNE/CP 02, “*os alunos que exercem atividades docentes na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até, no máximo, de 200 horas.*” Nesse contexto, os alunos do Curso Normal Superior do ISE devem apresentar a declaração de trabalho, semestralmente, para a dispensa parcial do estágio. É exigência, também, que a complementação do estágio seja feita na área de ensino em que o estudante não atua profissionalmente, mas observou-se que isso, na prática, não vem sendo efetivado.

- Trabalho Final de Curso (TFC): O aluno poderá, com a supervisão dos professores orientadores, optar entre elaborar uma monografia, um relatório de pesquisa ou um projeto de intervenção pedagógica. Para que isso se efetive, são definidos linhas de pesquisa, para que os professores possam identificar os temas mais ligados à sua formação.

De acordo com a professora Júnia, os alunos são orientados pelos professores que possuem mestrado, pois já fizeram uma pesquisa acadêmica, nas suas dissertações. No entanto, tanto a coordenação, quanto os professores entrevistados, entendem que o trabalho com pesquisa na instituição ainda é prematuro.

*Eu acho que a pesquisa ainda está longe.[...] Temos tentado dar mais cientificidade ao trabalho acadêmico, essa tentativa de ter clareza de que o TFC (Trabalho Final de Curso) pode, tem que ter uma das orientações monografia, memorial, relatório. Eu acho que enquanto não estivermos fazendo pesquisa, como vamos ter iniciação a pesquisa? Eu acho complicado. Podemos até ter orientação de monografia, ter um trabalho acadêmico bom, mas não acho que seria pesquisa. Estou pensando em pesquisa acadêmica. Acho que estamos distante, precisamos criar essa disposição aqui, criar costume aqui para que isso ocorra (Coordenadora Pedagógica, 2004).*

*Nosso curso contém, praticamente dois anos de funcionamento. Embora a instituição esteja querendo trabalhar com pesquisa, estamos, ainda, numa fase muito incipiente. Nós, professores, já temos uma pesquisa em funcionamento que é uma pesquisa de história oral. [...]Para os alunos, ainda, é cedo para se falar em pesquisa (Professora Júnia, 2004).*

No entanto, existe o LECA (Laboratório de Ensino, Ciências e Artes) que objetiva estimular a pesquisa nos alunos. Primeiramente, formam-se grupos de estudo sobre os temas demandados pelas escolas conveniadas e, depois, elabora-se projetos de intervenção. Segundo o professor Fernando (2004), “primeiro há um embasamento teórico para, depois, intervir no problema pesquisado”. A professora Júnia (2004) explica que “dentro do LECA, como trabalho de extensão, está sendo implantado um grupo de estudo, na Escola Sandoval de Azevedo que é dirigida pela fundação. Nesta há uma análise da prática das professoras, com ênfase em letramento.

### 5.3.2 O Espaço da Educação Infantil

No âmbito da organização curricular do curso pesquisado, constata-se que, em apenas dois períodos: (3º e 4º), são ministradas, pela mesma professora, as disciplinas específicas para a Educação Infantil: Organização Curricular I e Organização Curricular II, com uma carga horária total de 80 horas..

*O que eu busco trabalhar primeiro é uma discussão sobre a infância. O que eu busco, neste trabalho, é o resgate da própria infância, fazendo um refletir sobre a sua infância, a infância enquanto acerto histórico, toda essa questão. E analisar o que existe aí, como está essa concepção de infância. O que é a criança hoje, a infância hoje. A gente analisa a cultura da infância, basicamente trabalha em cima disso: a criança e sua forma de ver o mundo e o que é que o mundo faz da criança. Na Organização Curricular II, a gente já entra com a questão da sala de aula mesmo, da Educação Infantil mais especificamente. Damos um vôo pelos teóricos que influenciaram a Educação Infantil, que precisam ser considerados na elaboração de um projeto político-pedagógico para a Educação Infantil., fundamentos da Educação Infantil e alguns tópicos de sala de aula, da escola. Questão da organização do espaço, da relação com a família. Eu pego situações do cotidiano da escola para discutir com as professoras. [...] Não dá para fazer muita coisa porque é muito pouco tempo, a carga horária é muito, muito limitada. Eu acho que formação na Educação Infantil é uma ilha dentro do currículo. Eu acho que para trabalhar mesmo, teria que ter muito mais coisa (Professora Marília, 2004).*

De acordo com a Coordenadora Pedagógica do ISE (2004), essas disciplinas enfatizam as questões referentes à Educação Infantil, mas são insuficientes para dar conta da complexidade e especificidade, inerentes a esse ensino. “*Essas disciplinas da Educação Infantil vieram para garantir mesmo que a Educação Infantil fosse trabalhada. É óbvio que a professora pensa a educação de 0 a 6 anos fazendo uma projeção para o Ensino Fundamental*” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2004). Contudo, como pôde ser constatado, a formação de professores, no nível de Educação Infantil, no Curso Normal Superior tem sido insuficiente e de qualidade questionável.

Os professores das demais disciplinas desse curso, principalmente, as ligadas aos eixos temáticos: A Escola e o Aluno na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; A sala de aula: as práticas escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, procuram articular os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Contudo, detectou-se que a experiência que os docentes possuem, no âmbito deste nível de ensino é insuficiente, o que prejudica a abordagem de temas nesta área. É interessante notar que esse fato foi destacado tanto por parte da coordenação pedagógica e pelos professores, quanto por algumas alunas do Curso Normal Superior, conforme retratam os depoimentos abaixo.

*Os professores, realmente, enfatizam mais o Fundamental. A prática desses professores é comprovada no Ensino Fundamental, mas ele não tem comprovada a prática na Educação Infantil, na educação de jovens e adultos. A única que tem experiência, na Educação Infantil é a que dá a disciplina específica. Esse é um problema que eu já acho que temos que discutir com uma assessoria de currículo (Coordenadora Pedagógica, 2004).*

*(...) Temos dois semestres específicos para a Educação Infantil e ele é todo voltado para a Educação Infantil. além disso, nas didáticas específicas, o professor tem, deve trabalhar tanto a Educação Infantil, quanto o Ensino Fundamental. o que acontece é que a Educação Infantil é desenvolvida menos, não é preterimento, não, é porque a formação desses professores, inclusive a minha, é com maior experiência no Ensino Fundamental (Professora Júnia, 2004).*

*Por exemplo, a Educação Infantil, ela está num eixo específico, os professores conversam sobre a Educação Infantil, assim, como conversam sobre outra coisa. [...] Vamos falar do eixo temático desta disciplina que eu trabalho, filosofia da educação, que é o estudo da educação e da sociedade (História Educacional, Sociologia e Antropologia). Se você assistir a uma aula dessas, eu, duvido que você vai escutar alguém falando sobre educação, eu duvido. Dúvida não é crença, é ceticismo, não é descrença não, que você vai ouvir falar de Educação Infantil. Pode falar de forma assistemática, sobre os parâmetros curriculares, as primeiras letras[...] eu sei disso que está na minha disciplina, mas estrutura, funcionamento desse ensino, acho que pouca gente desse eixo, trata disso de forma sistemática. O caso que a Educação Infantil, eu penso que não seja diferente disso aí não. É igual ao Ensino Médio, [...] faz parte da educação básica, mas daí a algo que é a obrigatoriedade, vai um passo. Então fala-se mais do Ensino Fundamental, mais por tradição do que por conhecimento. A professora da disciplina vive falando, chamando a tenção, alertando: e aí., e a Educação Infantil? Mas, dar uma aula mais organizada sobre a Educação Infantil e sobre o Ensino Fundamental, das séries iniciais ou do primeiro ciclo, fica por conta de que está trabalhando isso, o resto faz referências. Então, essa articulação de forma mais*

*orgânica eu duvido que a outra, também, tenha. Fica específico para quem está trabalhando a disciplina sobre isso (Professor Eustáquio, 2004).*

*A Educação Infantil é pouquíssimo falada, tudo é voltado para o Ensino Fundamental porque os professores não têm formação na Educação Infantil. Isso prejudica, pois eles não têm experiência, nunca vivenciaram a prática. [...] Isso deixa a gente muito triste, muito triste mesmo (Professora-Aluna P4).*

De acordo com a coordenadora pedagógica, que também é professora da instituição, a equipe tem tentado sanar essa deficiência, convidando pesquisadores para proferir palestras sobre questões ligadas à infância e à Educação Infantil. Contudo, ela percebe que se está apenas preenchendo lacunas. Segundo ela, *“para garantir uma boa formação não podemos garantir que a ênfase em Educação Infantil e em Educação de Jovens e Adultos seja dada, apenas, em algumas unidades do programa”*. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2004)

De acordo com o professor Eustáquio (2004), é preciso criar condições para falar sobre isso. *“Eu devo registrar que isso é uma falha, não sei se é uma falha. Queria registrar o seguinte: falta isso! Uma lacuna, talvez. Ou um desvão, um esquecimento. Tem algo lá, fica latente, sabe que está lá, mas não toca. Não toca porque as condições para isso, aí tudo bem, faço a contenção ao processo”*.

Essa preocupação é constante no ISE, principalmente por parte da coordenação e do grupo de professores responsável pelo grupo de estudo sobre currículo. Eles acreditam ser este um momento oportuno, para discutir com uma especialista de currículo e a equipe do Curso, a importância de se ter temáticas, claramente definidas. *“Queremos dar mais centralidade a isso e essa centralidade é perdida dentro da grade, por mais que a teoria do currículo avance. Não basta que essa discussão entre na sala de aula como uma emenda. Eu quero ter claramente*

*algumas disciplinas, cuja ênfase é dada na temática necessária". (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2004)*

No entanto, para a professora Marília (2004), essas iniciativas são isoladas.

*[...] Os professores de outros conteúdos não contemplam a Educação Infantil nas suas discussões, seja de ciências, seja da prática de geografia e história, língua portuguesa, etc. Então, a disciplina é muito ilhada dentro do currículo. [...] Eu fico sozinha defendendo essas coisas, por que os outros professores, como eles não têm formação nessa área, se negam a entrar nisso. A coisa aqui, é o Ensino Fundamental.*

De acordo com o professor Eustáquio, os professores da instituição precisam compreender que estão num curso que forma educadores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental; por isso, precisam fazer a relação, constantemente, de sua disciplina com o campo da educação e com a prática, em suas aulas.

*Como é que um professor de filosofia, de história da educação dá um curso de formação para professores da Educação Infantil, fundamental e não trata disso? É como se ele tivesse ali dando um curso para história.[...] sem fazer a ponte disso com a educação. Toda a filosofia de alguma coisa, como por exemplo da matemática, você tem que conhecer filosofia e matemática [...] da educação idem; se fugir disso a gente fica com a disciplina dentro do seu campo, sem conexão com que é a proposta do curso (Professor Eustáquio, 2004).*

### 5.3.3 Processo de Alteração no Currículo do Curso

Como já foi relatado, existe uma preocupação da Diretora de Ensino, Coordenadora Pedagógica, dos professores do ISE e mesmo dos alunos, no sentido de modificar o Currículo dos Cursos de Formação, tanto para buscar superar falhas, quanto para reorganizar disciplinas que atendam melhor à interlocução teoria e prática.

Nesta perspectiva, foi formado um “Grupo de Estudos sobre o Currículo-(GEC)” em parceria com a PUC/Minas e a FAE/UFMG, a fim de “(...) *acompanhar, de forma sistematizada, a execução e avaliação do Currículo do Curso Normal Superior, criando um espaço de diálogo e reflexão entre a direção, a coordenadora pedagógica, os professores e os alunos visando a apropriação teórico-crítica do currículo.*” (PDI, 2002, p.28)

De acordo com o GEC, os princípios que devem orientar a reformulação curricular são:

- Consenso em torno da manutenção do currículo por ênfases e eixos temáticos;
- Estudo da matriz teórica que pensa o “currículo e o conhecimento em rede” e suas discussões sobre formação de professores;
- Manutenção e aprofundamento no currículo do Curso Normal Superior (CNS) visando proporcionar um equilíbrio entre as disciplinas científicas e a prática em função do caráter do curso: formação de professores, pois como foi evidenciado, essa desarticulação, também foi observada pelas professoras-alunas, pois elas não percebem uma interlocução entre algumas disciplinas e o curso em questão.

Pôde-se observar, que o trabalho da equipe do “GEC” já começa a apresentar resultados positivos. Assim, a primeira proposta que está sendo implantada neste ano, de 2005, visa agrupar, semanalmente, as disciplinas que fazem parte de um mesmo eixo temático, para que os professores tenham a oportunidade de realizar encontros semanais, com a carga horária de duas horas facilitando assim, a troca de experiências e a interdisciplinaridade.

Essa proposta que busca uma maior articulação entre os eixos surgiu devido à falta de articulação entre eles, devido, sobretudo, à falta de tempo disponível, da maioria dos docentes, que é aulista/horista. Para viabilizar uma maior participação dos professores no processo de reformulação curricular os alunos, quando forem realizados os encontros semanais, ficarão sem

aulas presenciais, mas desenvolvendo estudos autônomos, denominados como Atividades Individuais de Pesquisa (AIP). Essa proposta está centrada, também, no aumento de prática, permeando todas as disciplinas.

De acordo com o professor Eustáquio (2004), as questões mencionadas precisam de ser revistas, pois alguns professores não estão pensando, relacionando, suas disciplinas com o contexto maior da educação e, sobretudo, com a formação de professores. Conforme enfatiza, *“estamos num curso de formação.”*

Contudo vale ressaltar, que melhorias que atendam aos avanços e especificidades do campo da Educação Infantil, ainda, não foram pensadas, mas acredita-se que a interlocução proposta viabilizará que a professora da disciplina específica, compartilhe suas propostas com os colegas do seu eixo temático.

Todo processo de mudança causa curiosidade, rejeições, mas também, apoio. Por isso mesmo não se tem um consenso dos professores sobre a pertinência das alterações curriculares, mas é mesmo na dialeticidade, que se pode construir um currículo melhor para o Curso. Contudo, uma das questões que precisa ser, rapidamente, resolvida, é o fato de alguns docentes não conhecerem, devidamente, o Projeto Pedagógico e o trabalho a ser feito com os eixos temáticos. Para que todos participem, efetivamente, é necessário que a equipe de professores esteja consciente, compromissada e envolvida, pois uma reforma curricular não deve ser feita de forma verticalizada, mas de modo democrático, para que possa, realmente, funcionar.

Faz-se necessário ressaltar, segundo a Diretora de Ensino(2005), que *“ o perfil dos estudantes do Curso Normal Superior, também, tem mudado. Constata-se, hoje, que muitos alunos são egressos do ensino médio, e não mais do normal em nível médio; por isso possuem pouca, ou quase nenhuma, experiência na Educação Infantil”*.

#### 5.4 Caracterizando os Sujeitos: as Professoras-alunas<sup>56</sup> do Curso Normal Superior Noturno

Objetivando selecionar os sujeitos para serem entrevistados, fez-se necessário fazer um levantamento de dados envolvendo todos os alunos do Curso Normal Superior, turno noturno<sup>57</sup>, para buscar traçar seus perfis e verificar, dentre eles, quais atuavam na Educação Infantil, tendo em vista a especificidade do objeto de investigação.

Detectou-se, então, que todas as alunas(86) que atuam na Educação Infantil são do sexo feminino. Elas responderam a um questionário visando identificá-las, melhor, sobre aspectos pessoais, sociais, educacionais e financeiros. Desses instrumentos, 52 foram devolvidos, o que correspondeu a 60,5% do total aplicado.

Como foi explicitado, um dos objetivos do questionário foi o de traçar um perfil do público a ser pesquisado, pois não se visava fazer uma amostra aleatória dos sujeitos da pesquisa. O questionário objetivou traçar alguns indicadores para a seleção dos entrevistados: 1º) atuação como docente da Educação Infantil; 2º) experiência no exercício da docência da Educação Infantil superior a 5 anos; 3º) seleção de docentes da rede pública e da rede particular.

A princípio, planejou-se a escolha das alunas de todos os períodos, para viabilizar a realização de uma análise comparativa entre os depoimentos dados. No entanto, percebeu-se que muitas questões a serem abordadas não poderiam ser respondidas pelas alunas dos períodos iniciais, que ainda não tinham entrado em contato com muitas temáticas. Em decorrência disso,

---

<sup>56</sup> O termo professoras-alunas será utilizado sempre que se fizer menção às estudantes do curso Normal Superior, já que todas as escolhidas são professoras da Educação Infantil, em exercício.

<sup>57</sup> Total de alunos matriculados no Curso Normal Superior noturno, no primeiro semestre de 2004: 303 alunos.

decidiu-se entrevistar, somente, as professoras-alunas dos 6º e 7º períodos. Essas entrevistadas cursam, atualmente, os 7º e 8º períodos.

É importante salientar que, a primeira turma, se formará no 1º semestre de 2005, isto é, após à conclusão desta pesquisa. No entanto, a análise não será prejudicada, pois além das disciplinas centradas na Educação Infantil, já terem sido ministradas, a autora deste trabalho, esteve presente na reunião de “fechamento do curso”, em dezembro de 2004, na qual se inteirou das modificações curriculares que estão sendo implantadas, conforme já foi apresentado, neste trabalho.

A análise dos dados referentes ao questionário podem ser, assim, sintetizados<sup>58</sup>:

- a) Quanto à idade: 50% das professoras-alunas se situam na a faixa etária compreendida entre 20 e 30 anos; 7,7% estão na faixa etária acima dos 40 anos de idade e 42,3% se distribuem entre as faixas etárias intermediárias.
- b) Quanto ao local de residência: 48,1% das alunas residem na região do Barreiro; 34,6% residem na região Metropolitana de Belo Horizonte e 17,3% residem em Belo Horizonte, nas regiões: Oeste/ Leste/ Noroeste/ Centro-Sul e Norte.
- c) Quanto ao estado civil e número de filhos: 48,1% são casadas, 40,4% são solteiras e 11,5% são viúvas ou divorciadas, 50% das entrevistadas têm filhos.
- d) Quanto à trajetória estudantil: 59,6% só estudou na rede pública de ensino; 40,4% estudou, tanto na rede pública, quanto na privada. Nenhuma entrevistada estudou , apenas, na rede particular.
- e) Quanto à experiência no magistério: 3,8% têm mais de 20 anos de profissão; 34,6% têm menos do que 5 anos de experiência na docência; 61,6% está nos níveis intermediários.

- f) Quanto à docência na Educação Infantil: 59,6% possui mais do que 5 anos de experiência; 40,4% têm menos do que 5 anos de atuação neste nível.
- g) Quanto à instituição que trabalha: 63,5% trabalha em escolas particulares; 19,2% trabalha na rede pública; 17,3% atua nas duas redes de ensino. Conclui-se, portanto, que 80,8% das entrevistadas trabalham na rede privada.
- h) Quanto aos Meios de Comunicação utilizados: Livros (36,8%); Jornais (20,5%); Revistas (32,5%); Rádio(24,5%); TV Aberta (23,3%); Internet (20,1%); Cinema (19,5%); Teatro (8,2%); TV à Cabo (4,4%).
- i) Quanto à função escolar exercida: 90,5% das entrevistadas são professoras; 1,9% são agentes de saúde, 3,8% são diretoras e 3,8% são monitoras.

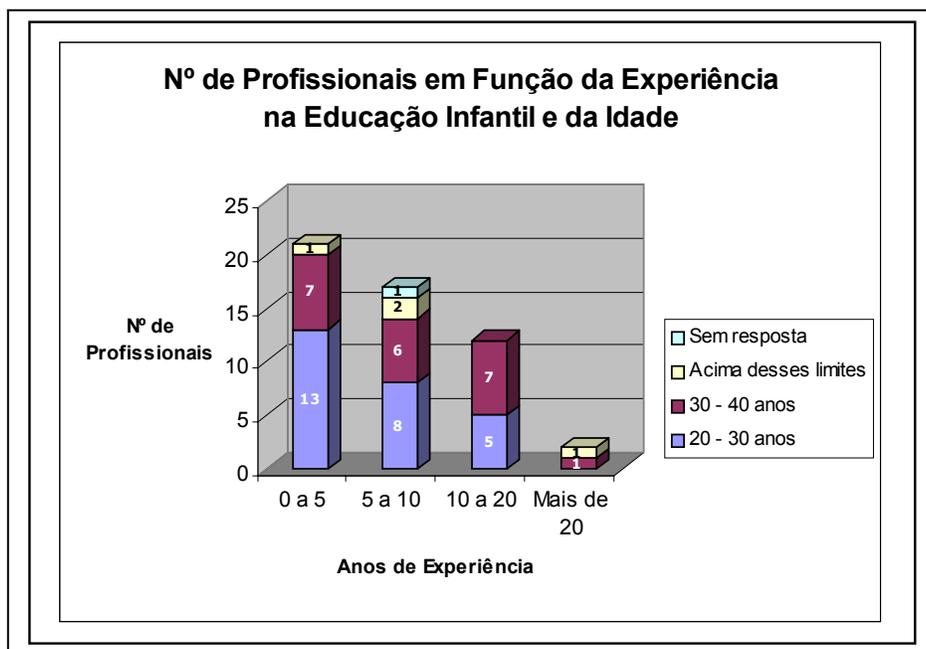
Os dados foram tabulados e foi processado o cruzamento de algumas respostas que foram traduzidas em Gráficos de Barras<sup>59</sup>, objetivando uma melhor visualização dos resultados. Diante desses resultados, tornou-se possível detectar outros dados:

#### **A. Experiência na Educação Infantil e Idade.**

Observou-se que o tempo de experiência na Educação Infantil, não está, diretamente relacionado, à idade, com exceção da faixa etária, acima de 20 anos. Nota-se que, a maioria das entrevistadas, ou seja, 40,4% (21) possui experiência inferior a 5 anos de docência. Apenas 3,8% (2) das professoras-alunas têm mais do que 20 anos de experiência profissional. Conclui-se, portanto, que as professoras-alunas do curso, em sua maioria, 73,1% (38), estão na fase inicial da carreira docente.

---

<sup>58</sup> Todos os Gráficos de Barras estão disponíveis, na parte referente aos Anexos, para consultas mais aprofundadas.



### B. Remuneração, Anos de Experiência na Educação Infantil e Região de Trabalho:

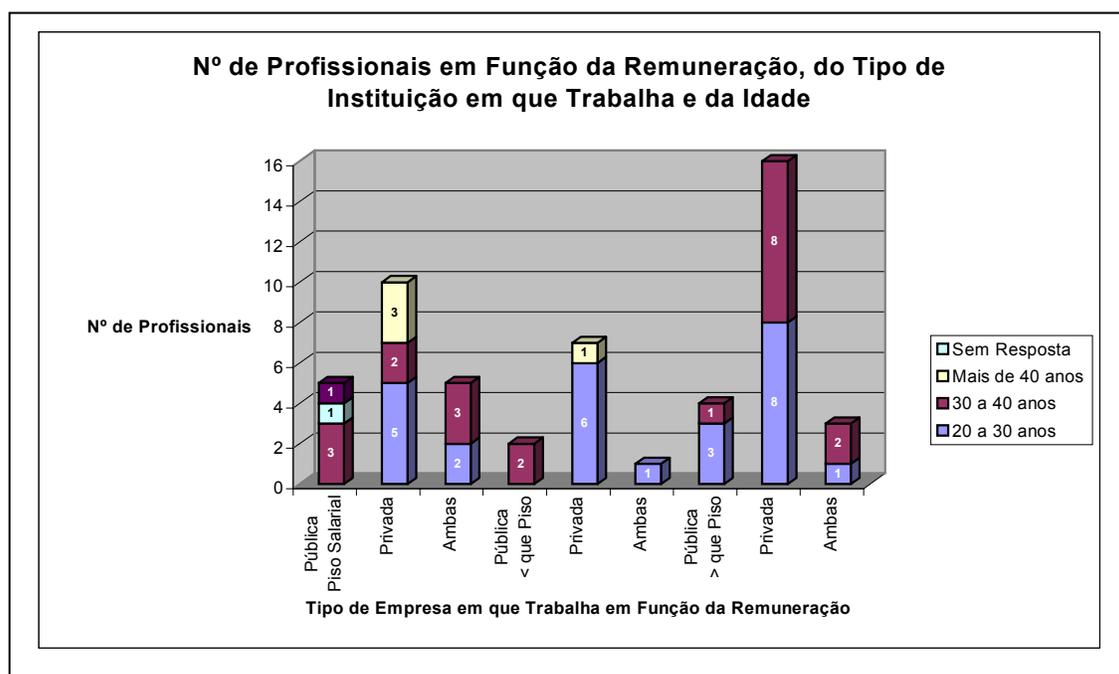
Analisando-se o gráfico, percebe-se que 48,1% (25) das professoras-alunas trabalham na região do Barreiro, sendo que destas, apenas, 5,8% (3) recebem um salário inferior ao piso estabelecido. Já na região leste, nenhuma professora-aluna tem um salário superior ao piso salarial. Verifica-se, também, que o tempo de experiência não está, diretamente relacionado, à remuneração recebida.



<sup>59</sup> Gráficos são representações pictóricas dos dados que auxiliam na visualização dos resultados. Segundo Farias (1998) o Gráfico de Barras permite a representação de mais de uma classe.

### C. Remuneração, Tipo de Instituição em que Trabalha e Idade:

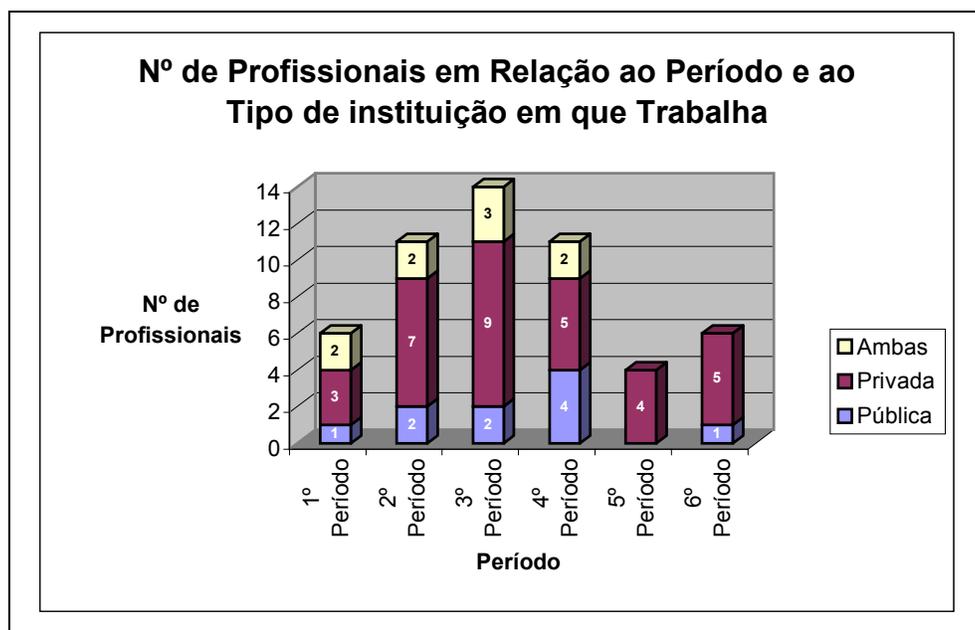
Neste gráfico, verifica-se que 50% (26) das alunas pesquisadas, possuem idade entre 20 e 30 anos, sendo que destas, 44,2% (23) trabalham na rede privada de ensino. Apenas, 7,7% (4) têm idade superior a 40 anos. Percebe-se, portanto, um maior número de professoras mais novas, atuando na Educação Infantil. A maior variação salarial encontra-se na rede particular. Nesta 15,4% (8), recebem um salário abaixo do piso salarial, isto é, menos do que R\$: 5,59 h/a (creches - 0 a 3 anos) e R\$ 7,00 h/a (pré-escola- 4 a 6 anos).



### D. Período em que Estudam e Tipo de Instituição em que Trabalham

Neste gráfico, 79,8% (42) são professoras oriundas da rede privada. Diante dessa alta percentual, pode-se inferir que tenha ocorrido algum tipo de pressão institucional, devido a uma equivocada interpretação da LDBEN (9394/96), segundo a qual era exigido, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental uma formação, em nível superior. Observa-se, que

após o pronunciamento feito pelo CEB/CNE<sup>60</sup> (2003), que esclarece que o Curso Normal de nível médio é suficiente para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a demanda ao Curso, dos professores da Educação Infantil, começou a diminuir. Consta-se que, entre o 2º semestre de 2002, até o final de 2003 (2º ao 4º períodos) concentra-se o maior número de alunas que trabalham com a Educação Infantil.



### 5.5 Explicitação e Análise dos Dados Coletados

São apresentados, nesta parte do trabalho, os resultados da investigação realizada, que está centrada na formação/profissionalização de professoras para a Educação Infantil no Curso Normal Superior, do Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira. Foram entrevistadas 15 professoras-alunas. Para a análise dos dados coletados, objetivando compreender, com mais

<sup>60</sup> Texto de esclarecimento oficial da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Setembro, 2003), que versa sobre a questão dos direitos dos docentes, com formação no curso médio, modalidade normal.

profundidade, utilizou-se, reitera-se, a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) <sup>61</sup>; assim, as respostas que focavam questões que se assemelhavam foram agrupadas, segundo “Idéias Centrais”, que foram organizadas em discursos-sínteses, chamados DSC.

Para viabilizar uma maior compreensão do trabalho realizado, considerou-se importante explicitar as questões utilizadas no roteiro de entrevistas e, depois, retratar a análise feita a partir do Discurso do Sujeito Coletivo.

**1ª questão:** O significado de ser um Profissional da Educação Infantil, nos dias atuais.

No âmbito da Idéia Central (IC) A, vinculada à categoria “a valorização do profissional da Educação Infantil”, percebe-se um certo otimismo, devido às mudanças ocorridas, principalmente, a partir da LDBEN 9394/96, que coloca pela primeira vez, a Educação Infantil como nível de ensino. Esse reconhecimento da Educação Infantil, coroa as conquistas legais obtidas pela Constituição de 1988, que reconhece a criança como sujeito de direitos, determinando tanto o status de cidadania a essa faixa etária, quanto a garantia de direitos políticos-sociais.

*DSC P1/P3/P6<sup>62</sup>: Eu acho que hoje a Educação Infantil está tendo mais importância, desde a classe mais pobre. Hoje está sendo vista de uma maneira que é necessária, é preciso. Acredito que a visão deste profissional já está mudando um pouquinho, ele é um pouquinho mais valorizado. Quando comecei a dar aula era visto como tia e só para passar o tempo. Eu tenho visto que agora está sendo mais valorizada.<sup>63</sup>*

---

<sup>61</sup> Na introdução deste trabalho foram dadas, maiores informações, sobre esta metodologia de análise de dados qualitativos.

<sup>62</sup> As siglas P1/P3/P6, etc., se referem ao número que identifica cada professora entrevistada.

Para as alunas P3 e P14, o professor é valorizado nas redes particulares:

*DSC P3/P14: Eu trabalho numa escola particular e nós somos bem valorizados na escola que trabalho. Os pais têm um respeito muito grande com a gente, gostam de saber a nossa opinião. Eles sabem valorizar o trabalho da gente porque eles dão valor à primeira etapa do desenvolvimento infantil.*

Porém, é importante registrar que as escolas na quais trabalham estas professoras, atendem a uma classe média alta e a formação em serviço<sup>64</sup> é, sempre, oferecida. Elas lecionam para crianças, na faixa etária de 5-6 anos, ressaltando, mais uma vez, que a educação pré escolar tem saído na frente das conquistas históricas perante as lutas pela valorização dos profissionais que atuam nas creches. Observa-se, gradualmente, que os pais e a sociedade, geralmente, tendem a valorizar mais a fase da alfabetização.

Guimarães (2002) explica a questão referida:

*(...) Deve-se ao tratamento diferenciado que historicamente se deu às faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos de idade, entre as quais a faixa etária mais jovem (0 a 3 anos) sempre esteve mais afetada às áreas de Assistência e Promoção Social, com uma característica mais assistencial e de guarda das crianças, com cuidados físicos, de saúde e alimentação (GUIMARÃES, 2002, p.44).*

Ao contrário do que foi exposto pelas professoras-alunas P1/P3/P6/P14, outras entrevistadas enfatizaram que a desvalorização do profissional da Educação Infantil é notória, pois esse nível de ensino é preterido, tanto pelos pais, quanto pelos gestores das políticas públicas do País. Elas apontaram que, geralmente, o profissional que atua, neste nível não é considerado um professor/educador.

---

<sup>63</sup> “O DSC aparece em itálico para poder indicar que se trata de uma fala ou de um depoimento coletivo, mas não é conveniente colocar entre aspas o DSC na medida em que não se trata de citação”. (LEFÉVRE & LEFÉVRE, 2003, p.57)

<sup>64</sup> Entende-se por formação em serviço a formação realizada no processo de trabalho.

*DSC P4/P5/P7/P8/P9/P10/P11/P12/P15: O profissional da educação Infantil não é valorizado, é muito desvalorizado. Ele é colocado de lado e não é considerado um professor. Ele é mal visto, muito mal visto. O professora da educação Infantil não é muito levado a sério até pelos próprios pais dos alunos. Sem colocar ordem de prioridade, deveria ser muito mais valorizado do que é. Cobra-se dele muita coisa, mas a questão do profissional mesmo, como profissional da educação, como educador, ainda, é deixado muito de lado. Hoje em dia o governo, não valoriza, não dá valor a esta profissão. Teria que ser o contrário, a Educação Infantil é a base, é fundamental. Quando se fala de professor de 1ª à 4ª já é desvalorizado, Educação Infantil, então, muito desvalorizado mesmo. ... Não tem importância. A Educação Infantil é mal vista mesmo. Há uma separação muito grande até com as colegas da prefeitura. Quando se fala que trabalha com a Educação Infantil, até a feição das pessoas muda. Isso mexe muito comigo. Na própria prefeitura vemos um descaso muito grande, com esta nova separação. O profissional é desvalorizado, você vê o concurso de BH. Para eles não tem tanta valia como se fosse um professor do Ensino Fundamental. Estamos na escola e não temos os mesmos direitos.*

Segundo depoimentos de professoras-alunas, os professores da Educação Infantil, ainda, são vistos como “cuidadores” de criança, numa perspectiva assistencialista, como foi enfatizado, neste trabalho. Como explica Kramer (2002), o “cuidar” é considerado, pela sociedade, como uma atividade feminina, exigindo para/por isso, pouca qualificação.

*DSC P2/P8/P10/P11/P13/P14/P15: A Educação Infantil é muito desvalorizada pois quando eles olham para gente, eles pensam que a gente está na escola para brincar com as crianças, que não deixa de ser também verdade, acham que a gente só cuida da higienização, mas não é somente isso; mas tem o outro lado: o alicerce da educação é a Educação Infantil, mas pensam que qualquer um faz e não é por aí. Ele não é considerado um professor. Ainda carrega esta questão do cuidado, aquela pessoa que vai cuidar, que vai tomar conta. A família está passando a responsabilidade para o professor, o professor vice-versa, torna uma bola de neve. Colocam os alunos na escola, acham que a gente tem que ser mãe, ser pai, tem que ser tudo. Não dá valor: que a gente está formando, mas para estar cuidando. Já a sociedade, hoje em dia, vê o profissional com o papel de pai porque pelo fato dos pais estarem saindo mais para trabalhar, essas coisas. A sociedade acha que nós somos cuidadores de criança. Porque vê, talvez, como uma babá, vê como Segunda mãe, não como educadora e isso atrapalha, o valor está sendo desviado.*

Pode-se perceber, nitidamente, a desvalorização do professor da Educação Infantil no último concurso de dezembro de 2004, promovido pelos gestores da Prefeitura de BH, para o cargo de “educador infantil”. Nesse sentido, explicita-se o discurso abaixo:

*DSC P5/P9: O profissional é desvalorizado, você vê o concurso de Belo Horizonte. Não exigiu o curso superior, só o normal mesmo, taxaram um salário que não tem tanta importância. O profissional que estudou para aquilo, que fez uma especialização, que vê que aquilo é a sua vocação mesmo, não se sente motivado àquilo. Na própria prefeitura vemos um descaso muito grande, com esta nova separação. Estamos na escola e não temos os mesmos direitos.*

Essa discriminação, conseqüentemente, acirrará o desnivelamento já existente no campo do corpo docente, da rede municipal. Contudo, por outro lado, poderá garantir a inclusão de um número maior de professores, no âmbito da Educação Infantil, com uma formação mínima de nível médio, uma vez que, muitos educadores que estavam atuando eram leigos (empíricos).

Deve-se promover social e profissionalmente os profissionais da Educação Infantil, para se obter um crescimento qualitativo do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos. Segundo Formosinho (2002), isso pressupõe reconhecer estes profissionais como os sujeitos mais importantes do sistema educacional, pois a primeira etapa da educação, se constitui como o alicerce para assegurar a melhoria dos desenvolvimentos: social, moral, cognitivo e afetivo das crianças.

Por isso, de acordo com esse autor, “*esta promoção dos profissionais de infância faz-se oferecendo-lhes os mecanismos que permitem uma equiparação acadêmica e de estatuto de carreira com profissionais de outros níveis*”, contrapondo-se, desse modo, o edital do concurso de BH que não atende esses quesitos. (FORMOSINHO, 2002, p.182)

## Questão 2: Função da Educação Infantil, na atualidade

De acordo com os dados coletados nas narrativas das professoras-alunas, percebe-se que a função da Educação Infantil encontra-se, ainda, meio indefinida, entre o “cuidar e o educar”, pois é difícil conceituar e diferenciar esses termos, já que eles se inter-relacionam.

*DSC P4/P9/P10/P11/P12/P14/P15: Hoje, a função da Educação Infantil é educar. a função da Educação Infantil é muito importante. Ela deve ser bem trabalhada, pois é a base de tudo. É o momento para ver se a criança vai gostar mesmo da escola, aprender a gostar mesmo de ir para a escola. a criança não é considerada como um ser que aprende. A gente que estudou para isso sabe que desde o momento que ela nasce é uma pessoa. E a gente, junto com os pais, tem essa função de educar esse cidadão que já é, desde o momento que nasce. Hoje tem a questão do educar e cuidar que se confundem um pouco. O pessoal não separa isso muito bem. Até na nossa cabeça dá um nó. A questão do cuidar é meio polêmica porque desde que o aluno esteja numa escola, independente da idade, o professor está cuidando dele. Acho que a Educação Infantil é muito mais ensinar, mostrar, abrir a cabeça do aluno para o mundo do que ficar cuidando, levando no banheiro, trocando de roupa. O professor não tem que ser o pai e a mãe da criança, acho que ele está ali formando a criança, preparando ele para a vida. Não só cuidando; tem umas partes. Está tendo uma confusão muito nisso. Na escola a criança chega lá para a gente ficar tomando conta dela o dia todo, como se fosse os pais. A Educação Infantil é totalmente avessa à isso, totalmente diferente. Eu acho que a Educação Infantil é sim o momento mais importante para estar começando a construir o conhecimento do aluno. Despertando o cognitivo, intelectual, a autonomia. O aspecto do cuidar é claro que você cuida, mas a Educação Infantil não é para isso. É importante priorizar a questão da educação, cuidando. A educação deve vir em primeiro lugar. O cuidar vem na seqüência disso aí. Acredito que o cuidar é muito importante, mas não é só isso.*

Rosemberg (2004) enfatiza a importância da interlocução entre o cuidar e o educar na prática educativa, pois são elementos indissociáveis, na Educação Infantil.

*DSC P1/P2/P5/P6/P7/P8/P13/P15: A função na Educação Infantil é a mesma para qualquer outra etapa de ensino. Eu acho que não devemos nos preocupar só com o cuidar ou só com o educar, tem que estar ligada as duas coisas, o cuidar e o educar andam e devem caminhar juntos, paralelo. Não tem jeito de por uma coisa separado da outra. O professor deve fazer as duas coisas. Ele deve educar, como o próprio nome diz, ele é educador, tem que dar um direcionamento dentro da educação. Deve cuidar porque a educação Infantil lida com crianças que precisam de um pouco mais de carinho, de cuidado, de atenção; para você estar educando, você tem que cuidar. O*

*cuidar é importante sim porque os alunos, os meninos exigem cuidado na idade deles. Mas, tem que haver uma relação desse cuidado com o educar; tem que trabalhar as duas coisas. Você tem que ter todo um cuidado, o lado afetivo e emocional da criança, você tem que saber trabalhar com isso até mesmo para conseguir alfabetizar. Acredito que eu educo, a minha prática é assim, mas tem que vir junto com o cuidar por causa da idade, mas com o cuidado dá para educar muita coisa desde o maternal. O cuidar está sendo muito importante. Não devemos ficar nem só no cuidar e nem só no educar. Temos que educar, cuidar e ensinar porque trabalhando com a criança a gente ensina também, mais com ação do que com a educação formal, mais prática do que formal.*

Craidy (2002), colabora no esclarecimento do papel das creches e pré-escolas:

*É equivocado afirmar que só agora creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças, sem educá-las. O que é novo é a exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas de qualidade para todos (CRAIDY, 2002, p.61).*

**Questão 3:** O ISE (Instituto Superior de Educação) e a sua Relação com o Profissional da Educação Infantil:

Observa-se, no âmbito da instituição pesquisada, que as posições, a respeito do profissional da Educação Infantil são diferentes, abarcando um espectro que vai, desde à valorização do professor deste nível de ensino, até à sua desvalorização. Percebe-se no “discurso coletivo” abaixo, que algumas professoras-alunas do ISE reconhecem que a referida instituição vem procurando assegurar uma formação consistente, o que, conseqüentemente, poderá contribuir para que elas ministrem um ensino de qualidade e sejam reconhecidas como profissionais.

*DSC P1/P2/P3/P7/P12/P14/15: A instituição valoriza muito. Ela dá muito valor. Eu acho que o curso que estou fazendo, o Normal Superior, nos dá um embasamento melhor como profissional e como pessoa, também. Nos mostra as várias formas que a gente tem de atuar, respeitando a criança e o profissional que está ao nosso lado. O ISE*

*vê o profissional como sujeito de direitos. Sempre está tentando reformular o curso para melhor nos atender. O trabalho dele, o esforço para estar trabalhando com a gente, para passar tudo que há de melhor. Acredito que é pelo compromisso histórico da instituição. O esforço dos professores para estar passando para a gente os conteúdos. O que a gente precisa, alguma dificuldade que a gente tem, ou correr atrás, a gente é atendido. São muito dedicados. Eles nos dão uma base legal para estar trabalhando com as crianças. A questão hoje em dia é que somos bem preparados, acho que valoriza o professor da educação Infantil inclusive a gente já teve disciplinas de Educação Infantil não sei se é porque fiz o pós médio que é todo voltado para o Ensino Fundamental., então, me ajudou muito. O que o ISE está fazendo, pelo menos para mim, foi muito significativa. Não sei para as outras colegas que tem mais embasamento. Eu aprendi muito. Contribuíram muito, muito para a minha formação. O ISE faz tudo para proporcionar um ensino de qualidade.*

Contudo, no âmbito da formação específica para a Educação Infantil, as alunas entrevistadas consideraram que o ISE não valoriza o profissional desse nível de ensino, pois o Curso é, predominantemente, voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

*DSC P4/P5/P6/P9: Aqui não, O ISE não valoriza o profissional da Educação Infantil. Como curso superior, eu esperava muito mais. Até porque era um curso de quatro anos, que habilita de 1ª à 4ª e na Educação Infantil. Mas nós tivemos só dois períodos para a Educação Infantil, mesmo assim muito pouco trabalhado, muito pouco trabalhado mesmo. Dentro das outras matérias muito menos. Eu acho que o ISE não valoriza o professor da Educação Infantil porque a maioria dos trabalhos, todas as disciplinas focam mais o Ensino Fundamental. Tudo que se trabalha aqui é sempre voltado para o fundamental. Tudo, tudo, está ligado ao fundamental. Mesmo nas matérias da educação Infantil pouco valorizado, pouco trabalhado. Para estar trabalhando na Educação Infantil, algumas alunas da sala, nós pedimos, tem que estar sempre cobrando do professor: \_ Não vai mexer com a gente não? A gente que trabalha com a educação Infantil que defende com unhas e dentes isso, tem que ficar puxando isso, a todo momento. Sempre perguntamos: \_ Tá, mais e para a educação Infantil? Quando vai entrar? Que pontos vão abranger? Eles nunca têm respostas. Aqui tudo é Ensino Fundamental, fundamental, e a Educação Infantil está ficando prá trás, tudo é pincelado. O curso, a meu ver, como dá uma especialização para a Educação Infantil deveria ter mais aulas de Educação Infantil, mais períodos, porque tivemos só dois períodos, então, não vejo suficiente.*

Essa opinião de centralidade do Curso no Ensino Fundamental, também, se faz observar no discurso referente à **questão 5**, quando se questionou sobre o Eixo Temático II apontado no currículo: A Escola e o Aluno da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

*DSC P3/P4/P5/P8/P9/P10/P11/P12/P13/P14: A ênfase é dada mais no fundamental, pouquíssimo no infantil. A Educação Infantil é pouquíssimo falada, tudo é voltado para o professor do Ensino Fundamental. O curso está sendo enfocado mais o Ensino Fundamental. Geralmente privilegiam mais o Ensino Fundamental. Não está dando muita prioridade para a educação Infantil não, ela é deixada de lado. É como se fosse uma coisa que não tivesse tanta necessidade. O importante é de 1ª à 4ª. Isso deixa a gente muito triste! Muito triste! Na sala de aula até é muito discutido isso porque nos colegas da turma há uma predominância de querer trabalhar o Ensino Fundamental. Poucas exceções querem continuar a trabalhar, a pesquisar a educação Infantil. É complicado! Há uma ênfase. Tirando essas matérias da educação Infantil, nas outras, praticamente, não se é falado, não se é mencionado a questão da educação Infantil. Quando deram foi quando teve a disciplina específica. No ISE, tirando as metodologias na área específica da Educação Infantil, o eixo é mais voltado para o Ensino Fundamental. Geralmente, fala num todo, mas pelo que eu percebo, os exemplos, as citações, textos que eu tenho que ler são mais voltados para o Ensino Fundamental. Na discussão a gente trabalha com textos, faz discussões em grupos, é isso, avaliações são normais. Não passa disso não! Está tendo até uma disciplina de Educação Especial, até que está bom, mas o enfoque mesmo é o Ensino Fundamental, principalmente, os textos. Basicamente a gente está trabalhando nesse nível.*

Como causas da preterização da Educação Infantil no Curso pesquisado, algumas alunas indicam: escassa experiência dos professores no campo da Educação Infantil e uma certa marginalização do ISE, a partir do momento em que outros cursos superiores foram implantados na instituição.

*DSC P2/P8/P10/P11: Eu acho que quando nós entramos a faculdade tinha um carinho mesmo, tinha uma preocupação com a formação desse profissional, principalmente, pelo histórico da fundação (...) na formação do professor. Mas hoje, quando a gente vê que está crescendo, está surgindo novos cursos, a gente percebe uma desvalorização com do normal superior, sim. Tanto que no início eles se comprometeram a arrumar professores bons, professores que pelo menos eles acharam que eram bem capacitados, embora alguns tivessem algumas falhas. No meu modo de pensar esperava até mais, não sei se pela minha experiência com crianças, já vê a criança, alguma coisa você já sabe. Alguns professores não tinham tanta experiência, assim.*

A crítica referente à falta de formação e experiência dos professores do Curso, no campo da Educação Infantil, é recorrente nos depoimentos das alunas. Por isso, quando eram postas questões na sala de aula, sobre esse nível de ensino, não havia um aprofundamento e o debate ficava prejudicado.

*DSC P4/P5/P6: Acredito que quando essas discussões são abordadas privilegiam mais a alfabetização. Crianças de 0 a 3 anos, o maternal, não me lembro de nenhuma coisa que foi significativa, nenhum debate. Geralmente privilegiam mais o Ensino Fundamental. A Educação Infantil é pouquíssimo falada, tudo é voltado para o professor do Ensino Fundamental. E a gente que trabalha com a educação Infantil a gente sempre puxa para esse lado, aí sim, eles dão, eles comentam, mas a maioria dos professores não tem experiência com a educação Infantil, então, eles nem sabem por onde passam. Só tem a questão do ciclo. Ciclo? Tem professor que nem sabe que existe referenciais para a educação Infantil, pergunta se nós temos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). É como se fosse uma coisa que não tivesse tanta necessidade. O importante é de 1ª à 4ª. Mas na educação Infantil eles estão meio perdidos. A não ser os professor específicos, mas que mesmo assim, deixaram a desejar. Acredito que nem os professores estão preparados para poder estar trabalhando com a educação Infantil. Eles não tem prática nisso. Isso deixa a gente muito triste! Muito triste!*

### **Questão 6:** Os Professores das Disciplinas Não Específicas da Educação Infantil e os Debates

Sobre a Educação para esse Nível de Ensino.

A questão sobre o despreparo dos professores do ISE e sobre temas ligados à Educação Infantil, é reiterada, quando se pergunta sobre a relação dos professores de disciplinas que não tratam, especificamente, da Educação Infantil, com o assunto em apreço. Observou-se, pelas entrevistas, que não se fazem referências a discussões, mais aprofundadas, sobre a Educação Infantil, como se não fossem importantes, interlocuções entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

*DSC P4/P8/P9/P10/P11: Nas outras disciplinas não tem nada específico para a Educação Infantil não. Quase inexistente. E se tiveram que falar, falaram muito pouco. É falado de maneira geral, mesmo porque eles colocam a infância até 10 anos. Eu também acho que a infância é até 10, 11 anos, dentro do desenvolvimento infantil, mas a 1ª etapa da criança ela é mais complicada do que a 2ª. Cada fase você precisa ter um tipo de conhecimento e um tipo de habilidade para estar lidando com aquela criança. O trabalho deles é mais focado no Ensino Fundamental, talvez seja porque eles nunca passaram por esta fase dos pequeninhos, então, passa aquela pincelada por cima, mais sempre são do Ensino Fundamental. Muitos deles falam que eles não tem experiência nessa área. Acredito que quando a pessoa não tem experiência, acho que*

*ele não tem muito que falar pelo fato dele não ter vivenciado aquilo. Então, são mais relatos. Quando se tem que fazer alguma intervenção, são mais relatos mesmo dos outros professores, minhas colegas da sala de aula que são colocados em discussão. eu é que tive que dar, a convite da professora de artes, um curso de arte, origami para as minhas colegas voltado para a Educação Infantil, porque senão não teria nem isso.*

Tendo em vista o exposto, constata-se que, no Curso pesquisado, a Educação Infantil, fica prejudicada. Assim, questões sócio-políticas, culturais, teórico-conceituais e didático-pedagógicas ligadas à área, deixam de ser contempladas e debatidas, devidamente, no Curso em apreço. Para Hargreaves (2001), não se pode esperar que professores, não formados especificamente, ensinem ou discutam temas alheios à sua área, pois eles temem expor, perante os alunos, suas inconsistências.

Todavia, alguns poucos professores do Curso, quando procurados e interpelados por alunas, se mostraram mais abertos para discutir temas relacionados à Educação Infantil.

*DSC P1/P3/P9/P12/P13/P14: Quando são procurados sim, do contrário, não entram muito no assunto, não. Os professores têm tentado sim. Até , por exemplo, quando surgem os relatos das colegas e a gente coloca muita coisa. Eles ajudam a gente. Dá ênfase naquele momento. Tem tentado ajudar a gente. Discutem, mas é raro. Alguns temas, alguns textos que a gente lê são voltados para a Educação Infantil, mas o enfoque é mais para o Ensino Fundamental. no caso a psicologia, a ética, professor de ciências, alguma coisa, e a de inclusão. Mas foi a psicologia que entrou muito nessa área da Educação Infantil só mesmo essa disciplina. Os outros professores falam da educação Infantil, mas muito pouco falam mesmo é do fundamental O enfoque mesmo é no fundamental. E na turma, a maioria dos professores é do Ensino Fundamental, então, as discussões lá são mais no Ensino Fundamental.*

Constata-se, geralmente, quando numa matriz curricular se objetiva formar docentes para níveis diferentes, como ocorre no Curso pesquisado, existe a tendência de priorizar uma formação, em detrimento da outra. As vezes, para atender os objetivos dos dois níveis, adota-se a prática de fragmentar as disciplinas. Como afirma Kishimoto (2002, p.110), nesses cursos de

formação dupla, “há de tudo um pouco, com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e do fazer pedagógico”, de cada especificidade dos níveis de formação.

No entanto, algumas professoras-alunas reconheceram que elas têm observado um esforço por parte de alguns professores das disciplinas não específicas, no sentido de contemplar a Educação Infantil e, essa contribuição, tem sido muito importante.

*DSC P2/P7: Esses professores têm contribuído mais, ainda, do que os do infantil. Eles nunca deixam só para as disciplinas de educação Infantil. Trabalham sim, mas não sei falar.*

#### **Questão 7:** As Disciplinas Específicas da Educação Infantil: a Dinâmica em Sala de Aula

De um modo geral, as alunas criticaram, apontando lacunas e falhas, no âmbito das próprias disciplinas específicas da Educação Infantil, enfatizando: carga horária reduzida, pois as disciplinas são ofertadas em somente, dois semestres, carência de aulas práticas e teoria desvinculada de suas experiências cotidianas. Em síntese, essas disciplinas não estão proporcionando uma formação teórico-prática consistente, para propiciar uma prática docente específica e com qualidade, no campo da Educação Infantil.

*DSC P3/P4/P5/P6/P8/P9/P11/P12/P13/P14: A disciplina Educação Infantil não acrescentou muita coisa não. No começo eu esperava mais. Quando entrei para o curso eu achava que seria diferente. Específico tivemos dois períodos que tinham a disciplina específica de educação Infantil. Eu acho que ficou muito a desejar, muito mesmo a desejar. A ênfase do curso foi pouca, curta, porque foram só dois semestres. Essas disciplinas tiveram muitas falhas. O módulo que a gente teve que estava gerando uma expectativa muito grande, foi uma decepção total, não deu base nenhuma. Muita teoria, né? Acho a teoria muito importante e ainda foi pouco, foram dois semestres de Educação Infantil com a Ana. Eu achei pouco pois mexer com criança é muito complexo principalmente nas primeiras idades, então eu acho que a gente deveria ter tido uma carga horária maior. Acho que o curso deixou a desejar. Passamos dois semestres*

*conceituando o que é infância, mais nada! Os 3º e 4º períodos acabaram, a gente naquela expectativa toda e ficamos lá, buscando por si mesma. Então eu acho que foi muito pouco, poderia ter tido mais prática. Eu achava que a gente ia ter mais aula prática, aulas de como preparar jogos, atividades recreativas e o nosso curso é muito teórico. Esperava que as aulas voltadas para a educação Infantil fossem mais lúdicas, mais práticas mesmo, dando suporte para a gente trabalhar dentro de sala de aula. A aula se eu não me engano foi de 40h, não teve trabalho de campo. Tivemos mesmo foi teoria, as partes de cada teórico dentro da Educação Infantil, não saímos dessa parte, uma pessoa que possa vir dar um depoimento, a gente pesquisar alguma coisa de campo. Tivemos dois períodos com a educação Infantil e achei que ficou muito vago. Por ser um curso que você pode estar trabalhando com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental achei que ficou vago para a Educação Infantil. Poderia intercalar mais, poderia ser meio a meio. Esperava muito mais já que é um curso que habilita para a formação do professor da Educação Infantil. Deixou muito a desejar. Eles trabalharam nos dois períodos que nós tivemos. Só que achei falho. Eles não trabalharam muita prática na educação Infantil; a gente trabalhou muita teoria. Teve um trabalho que pude trazer experiências para a sala, mas da parte dos professores não teve um conteúdo para estar trabalhando Educação Infantil não me ajudou muito na minha área. Não interferiu na minha formação não. Quem veio com a intenção de se formar um profissional da Educação Infantil, não vai sair daqui com essa formação porque não vai ter base para isso.*

De acordo com Kishimoto(2002), os cursos de formação de docentes, em geral, possuem uma “tradição verbalista” que mantém contato direto com o material didático, mas pouco se utilizando de atividades que permitem observar e compreender, como se desenvolve a relação ensino-aprendizagem na prática concreta.

No entanto, um número reduzido de professoras-alunas, considerou que as disciplinas referentes à Educação Infantil foram importantes para a formação profissional. Contudo, essa avaliação positiva, pode ser explicada pelo fato dessas alunas, por não terem cursado o normal, de nível médio, possuírem poucos conhecimentos no campo, o que diminui o grau de expectativa sobre a temática.

*DSC P1/P7/P10: A disciplina se chama Educação Infantil, já passei por ela, não tenho mais. Estudamos como trabalhar com as crianças. Estudamos os referenciais da Educação Infantil, os três livros. O primeiro módulo da educação Infantil, eu achei que foi fundamental. A gente teve um contato com o material, com tudo que tem no mercado hoje, que não é muita coisa, voltado para a educação Infantil. Então, a gente viu os conceitos da criança, como isso historicamente foi construído. Foi muito interessante.*

*Tudo isso conjugado a nossa prática, também. Porque a gente viu o porque e trazendo algumas realidade. Vimos algumas atividades, muito poucas, para a gente estar colocando um pouco na nossa prática como professora. Foi muito bom para mim, deu muita base. Também, temos temas de estudo, ligados à vários temas, disciplinas que são intercaladas, com um tempo menor e são alternadas. Nosso curso é mais direcionado para a Educação Infantil.*

Uma outra questão, identificada na pesquisa, ainda, referente às disciplinas específicas, diz respeito à relação existente entre a qualidade do ensino e algumas características ligadas ao professor, tais como: Experiência, a presença cênica e o tipo de relacionamento que ele mantém com seus alunos. De acordo com Hargreaves (2001), atributos pessoais, experiência e iniciativas que aproximam professores e alunos podem criar maiores oportunidades de aprendizado.

O Discurso do Sujeito Coletivo apresentado, a seguir, mostra a importância desses requisitos, que entre outros, colaboram para a melhoria do ensino-aprendizagem:

*DSC P2/P3/P6/P10/P15: Tiveram duas professoras. Uma prometeu ser boa. Ela tinha. Ela era boa. É pedagoga, supervisora, muito rígida, mas ficou em cima dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). O primeiro módulo da educação Infantil, eu achei que foi fundamental. a Maria trabalhou com livros sobre creche, discutimos em seminários, apresentações de trabalhos e dificuldades que a gente tinha a gente discutia em seminários também, e ela supervisionava. A gente teve um contato com o material, com tudo que tem no mercado hoje, que não é muita coisa, voltado para a educação Infantil. Então, a gente viu os conceitos da criança, como isso historicamente foi construído. Essa 1ª professor deu muito fichamento. Foi muito interessante. Tudo isso conjugado a nossa prática, também. Porque a gente viu o porque e trazendo algumas realidade. Vimos algumas atividades, muito poucas, para a gente estar colocando um pouco na nossa prática como professora. E, depois, tivemos uma perda muito grande com a saída da Maria, porque ela é uma profissional que trabalha muitos anos no Instituto da Criança. É pedagoga lá, gosta do que faz. A gente via que além de tudo que ela sabia, fazia com amor, foi gostoso trabalhar com ela, além de produtivo. Como tivemos que interromper o trabalho, a prática, a gente acabou não tendo a outra professora que chegou. e a 2ª professora para mim, não acrescentou nada. Ana trabalhou também teóricos, também achei fundamental, que a gente teve contado, e com esse trabalho a gente fez estágio, dentro das concepções, então, achei muito valioso. Só que na Ana eu senti muita diferença porque ela trabalhou teóricos, mas de uma distância de pesquisadora. Não tinha a prática que a Maria tinha, da vivência dentro da educação Infantil. A Ana, particularmente, não fiquei satisfeita com o trabalho, pois ela deixou muito no ar. Também, a gente discutiu na sala, que nós, as estudantes do curso Normal Superior é que demos o curso de Educação Infantil porque foi só apresentação de trabalho, só falação nossa. Trabalho, pesquisa de campo a gente não pode fazer por questões porque a escola que a professora queria não permitiu que o grupo fizesse a pesquisa, então, deixou muito a desejar. Acho que deixou a desejar e ela é muito fechada, até da pessoa dela mesmo não simpatizei. Apreendi mais coisa com o professor*

*da psicologia, metodologia, mais do que com elas. E, também, com a professora da educação Especial que estou aprendendo alguma coisa sobre a criança. Foi mais proveitoso.*

### **Questão 8:** A Prática docente e os Conteúdos em Sala de Aula

Outro aspecto enfatizado nas entrevistas, se refere ao valor dado à prática profissional das alunas, no Curso em apreço. Para algumas entrevistadas, suas práticas foram aproveitadas por alguns professores, na medida em que eles colocavam questões e problemas para elas solucionarem, conforme suas experiências/vivências em sala de aula.

*DSC P1/P2/P10/P12: Os professores aproveitam a nossa prática, aproveitam. A prática é bastante aproveitada. Acredito que sim, pois quando a gente traz alguma coisa, eles tentam trabalhar sim, com isso. É jogado muito dentro daqui como experiência, pedindo para relatar como foi, sua experiência, observação da sala de aula serve, também, como pesquisa para eles e prá gente, também. Por ex. hoje estávamos tendo aula de ciências, e podemos pegar as dúvidas dos nossos alunos, as dificuldades que nós temos na escola, e que a gente observa. Na sala de aula junto com o professor nós estamos pesquisando, analisando as perguntas e procurando as respostas para criar uma estratégia de trabalho. A prática é aproveitada desde o início mais, quando vamos apresentar trabalhos, eles nos colocam ora como professores, ora como alunos. Dá a liberdade da gente expor o que estaríamos fazendo nos papéis diversificados.*

Freire (1997), sempre enfatizou a importância do saber escutar. “O educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. (FREIRE, 1997, p.128). Pimenta (2002) considera que “a formação contínua não deve ser, apenas, para certificar (o certificado vem junto), mas é uma formação contínua que tenha o locus escolar e seus problemas como ponto de reflexão e como análise das teorias, como possibilidade de ajudar a fazer o enfrentamento dos problemas na escola”. (PIMENTA, 2002, p.38)

Outras professoras-alunas consideraram que a prática profissional foi aproveitada, apenas, parcialmente.

*DSC P3/P5/P9/P11/P13/P14/P15: A prática é aproveitada em alguns casos, mas isso não interfere no que o professor vai desenvolver na sala de aula. Depende muito do que eles estão trabalhando. Têm assuntos que já vem todo determinado, mas nas discussões é considerado isso, mas não levam só isso em consideração. Quando nós trabalhamos na educação Infantil, até que houveram alguns momentos sim que eles tomaram como experiência os alunos, na matéria. Alguns trabalhos que eu fiz, eu usei. Tiveram alguns trabalhos que tive que trazer a minha experiência para realizar trabalhos aqui, até trabalho individual. pelos relatos nossos. Trouxe alguns trabalhos dos meus alunos para apresentar trabalho aqui. Quando me disponho a dar exemplos, a questionar alguma coisa, a perguntar em relação a meu trabalho, ajuda sim, me ajuda, me esclarece e ajuda os meus colegas, principalmente, os que não trabalharam nesta fase, ainda. Quando a gente fez o memorial, relatos nossos da sala de aula, são aproveitados nesse sentido, assim. As nossas dificuldades, nossa memória de trabalho anterior foi aproveitada.*

Teóricos como Nóvoa (1995), mencionam a importância do aproveitamento da experiência profissional:

*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).*

Sacristán (1998) enfatiza que, a escola não deve perder de vista a sua função cultural, por isso, é preciso garantir o elo entre a prática escolar e o mundo do conhecimento acadêmico e cultural. Deve-se, então, mobilizar os conhecimentos em atitudes de reflexão, já que cada prática é única, dentro de uma complexidade, também, única, para que os conceitos do campo teórico retornem, ressignificados, para a vida cotidiana de cada profesora-aluna. Segundo Brzezinski

(2002), a formação do professor deve estar centrada na busca da produção de saberes e não, apenas, para a prática, conforme vem sendo priorizado pela legislação vigente.

Considera-se que privilegiar a prática, em detrimento da teoria é uma posição equivocada, pois sem o conhecimento dos conteúdos das disciplinas científicas e pedagógicas, é impossível se obter uma formação de qualidade. As Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor da Educação Básica, embora confirmam lugar privilegiado à prática, enfatizam a importância de se assegurar, desde o início, a interlocução entre a teoria e a prática. Somente refletindo e buscando embasamento teórico, sobre os seus saberes pedagógicos e sua prática docente, as professoras-alunas do curso, terão condições de romper com velhos conceitos e reformular paradigmas.

#### **Questão 9:** A Prática do Estágio

Deve-se explicitar que, no Curso pesquisado, a relação teoria e prática, enfatizada no Projeto Pedagógico é, geralmente, preterida, no âmbito da relação de disciplinas componentes da matriz curricular. Normalmente, ela é mais assegurada, no campo do estágio, que além de lançar mão dos conhecimentos teóricos, propicia o contato, tanto com novas realidades, quanto com a prática docente concreta.

*DSC P1/P2/P3/P6/P7/P8/P9/P10/P13/P14: Eu considero este estágio aqui como um bom estágio, diferente dos outros que eu já conheci. O nosso estágio é mais focado para a formação do professor mesmo. A princípio achei que este estágio não tinha nada a ver porque eu já trabalho a muito tempo como professora e não iria me enriquecer em nada. Depois, achei muito legal. O projeto de intervenção é discutido. No final de cada semestre, é apresentado para a turma e dentro da turma eles colocam um ponto deles, o que eles enxergaram dentro daquele estágio. Porque nós chegamos sempre a alguma conclusão no final do projeto de intervenção. A turma junto com aquele orientador, somos turmas separadas. Eles chegam a ver se a nossa conclusão é real com o nosso projeto de intervenção. Ele é útil porque, realmente, amplia os conhecimentos da gente, principalmente, quando fazemos em outras escolas, escolas desconhecidas. Abre muito o leque. Acho que todos fazem porque é importante prá gente, mesmo eu já estando trabalhando no infantil, quero conhecer outras realidades. É legal ver outras*

*realidades. Muito importante conhecer o que outras professoras fazem para nos auto-avaliarmos. Criança é criança em qualquer contexto social. Ela é interessante. É significativo ver os projetos, porque a gente passa por outras escolas e aprende bastante. Porque ficar só na sua... Você vendo as dificuldades das outras escolas é bastante rico para o seu conhecimento. Porque quando você está lá, você se coloca no lugar da professora, no lugar da aluna e olha aquilo com estranheza e pensa: nó eu faço isso? Você critica uma coisa que depois, você se pega fazendo. É claro que a cada turma é uma experiência nova. Acho interessante. Fiz no Ensino Fundamental. Porque já trabalho na Educação Infantil. São novas experiências, são alunos diferentes. A faixa etária é diferente, a gente aprende muito com eles. Acho importante estar fazendo o estágio até pela própria formação. Com o estágio eu achei mais interessante estar no fundamental para eu estar vendo o que eu não conheço e porque eu não fiz curso de docência. Os dois semestres que passaram foram muito enriquecedores. Um fiz no Ensino Fundamental e o outro fiz na educação Infantil mesmo na rede pública, porque trabalho na rede particular. Foi fantástico! No estágio sim, temos a oportunidade de trabalhar com a Educação Infantil. Fui privilegiada por ter sido orientada pela coordenadora do estágio. Ela é ótima!*

No entanto, algumas alunas criticaram o pouco tempo conferido ao estágio, o que dificulta a ocorrência de maiores reflexões, vivências, o que inviabiliza a concretização dos projetos de intervenção.

*DSC P1/P4/P5/P11/P12/P15: O estágio de toda forma é muito cansativo porque acaba que a gente não tem o tempo necessário para fazer um bom trabalho. é rico, mas acho que o tempo é pouco. Eu trabalho o dia inteiro, estudo à noite, só tenho a 5ª feira, para fazer o estágio. É uma vez por semana, mais ou menos uns 5 meses. E no nosso caso que a gente está fazendo observação; a gente vai querer ver um certo resultado do nosso projeto que a gente elaborou e, às vezes, está acontecendo da gente não ver o resultado, de não dar conta. Dessa maneira como foi feita eu acho desnecessária porque eles colocaram que todo mundo deve estar numa sala de aula observando o tempo todo, não está sendo produtivo. A prática de estágio deixa a desejar, pois não permite acompanhar o processo do professor regente e nem aplicar um projeto de intervenção porque a gente não pode observar direito. É uma vez por semana. Como fazer um estágio de intervenção se você observa uma vez por semana em 6 meses? Para quem já tem prática de sala de aula achei isso desnecessário. É muito vago mesmo. O nosso estágio é só na 5ª feira, a gente vai no estágio, só na 5ª feira. Então você vai vivenciar aquilo que é trabalhado só na 5ª feira, por causa da rotina, você não acompanha o trabalho da escola. E isso fica vago. Não consegue acompanhar todo o processo. A visão, o relato da escola fica muito restrito. Não tem como dar seqüência nos projetos que temos que fazer de intervenção porque é só uma vez por semana. Perde o processo.*

Para Kramer (2002), “*é fundamental valorizar o saber produzido na prática, sem abrir mão de fazer análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas públicas e dos movimentos sociais que tanto nos ensinam*”. (KRAMER, 2002, p.129)

#### **Questão 10:** Avaliação pessoal do curso

O Curso, de um modo geral, apesar das críticas explicitadas, vem sendo avaliado positivamente, como de qualidade:

*DSC P1/P3/P6/P10/P14 : O curso em si, é um curso muito bom, temos muitas disciplinas e o meu amadurecimento enquanto profissional foi muito maior agora. Os professores tentam muito nos ajudar, ampliar os nossos conhecimentos, estão sempre tentando mudar o material didático. Por mais corrido que seja, mesmo sendo em quatro anos, eles estão sempre dispostos a melhorar as coisas dentro da faculdade, das aulas. Eu não trocaria por nenhum outro. Em termos de conteúdos, o curso é muito bom. O profissional que quer trabalhar mesmo em sala de aula como professor, ele tem que fazer este curso, capacita mesmo os que querem trabalhar em sala de aula na educação Infantil. Acho que está excelente a faculdade. Está tentando fazer o melhor para o curso, para o nome da faculdade.*

Nos depoimentos das professoras-alunas, da primeira turma, ficou evidente que elas sentiram-se prejudicadas por terem sido “meio cobaias”, no Curso.

*DSC P4/P11/P14/P15: A briga que a gente tem em ser a primeira turma dá a impressão que eles estão experimentando para ver se vai dar certo. Muita coisa já percebemos que eles estão querendo mudar, mas vai atingir quem está começando agora. O CNS está caminhando. Ele está num processo que é lento, é o primeiro curso, eu sou da primeira turma. Acredito que ele vai chegar lá, ele vai conseguir ser um curso de qualidade. Por nós sermos da primeira turma, cada vez está melhorando mais o curso. Podemos ver como está sendo o trabalho com os períodos que estão vindo agora. A gente fala que nós somos as cobaias é a primeira turma que vai formar, então, isso prejudicou um pouco. Tem muita coisa que deixou a desejar por esse sentido. Não sei, talvez, poderia ter sido estudado pelo grupo de professores aí, antes de fazer um teste com a gente. Eu penso que as outras turmas que estão vindo vão aproveitar ainda mais do que a gente.*

Em síntese, a maioria das entrevistadas considerou que o curso tem contribuído, tanto para sua formação profissional, quanto para o desenvolvimento pessoal. As entrevistadas enfatizaram que se sentem mais seguras, perante os desafios profissionais, além de terem adquirido o hábito de pesquisar, de buscar novos conhecimentos. A relação teórica-prática e a reflexão também passaram a fazer parte das suas práticas docentes, o que levou a uma maior consciência da responsabilidade, inerente ao ofício do magistério.

*DSC P1/P2/P3/P5/P6/P7/P8/P9/P10/P11/P12/14/15: Contribuíu em tudo e tem contribuído em todos os aspectos. Contribuí tanto no aspecto profissional, como no pessoal. Contribuí para um crescimento muito grande. Primeiro porque eu acho que o melhor foi a valorização pessoal. Após eu ter passado, que eu comecei a estudar, comecei a entender melhor o meu papel como educadora. Essa situação minha, pessoal, refletiu na sala de aula porque eu sabia como lidar em várias situações, perante a direção, perante aos alunos, perante aos pais. A gente fica muito mais segura e, além de tudo, contribuí porque muitas questões que eu tinha, muitas dúvidas que um buscava, eu recebi e outras eu consegui descobrir, pelo menos, como encontrá-las. Hoje, já corro atrás das minhas dúvidas e não aceito as coisas de cabeça baixa. Hoje já não sou a mesma professora, a mesma pessoa! Contribuí para eu ter a certeza de que quando chegar um abelhudo para falar que entende de educação, eu poder falar eu entendo, de ter aquela certeza. Quando você tem só o magistério, parece que você não tem firmeza não. Agora explico com palavras mais acadêmicas que eu não tinha, agora, também, não tenho, mas estou melhorando e tenho a firmeza para falar esta área é minha. O curso contribuí para aprimorar a minha prática. A gente tem que ter uma postura mais aberta, uma visão mais aberta do que eu tinha antes. tem contribuído na busca mesmo, na pesquisa, de batalhar, de correr atrás do conhecimento. Não ficar só no senso comum. Com o nosso projeto de intervenção, também, que está mostrando que a gente pode ir além do que a gente é, e sempre tem algo além. Foi bem válido. O curso tem contribuído muito para melhorar a minha prática, nossa como! Estou deixando para trás meus conceitos e estou formulando novos. Meus olhares, eu mudei muito, de formação, de compreensão mesmo e de reflexão porque eu vejo que eu preciso de estudar mais ainda, eu gosto de estudar, então, preciso de mais para entender mais, para que não haja falhas, não por minha falha porque nós não somos perfeitos, mas para não deixar falhas nos pequenininhos mesmos. Estou gostando muito mesmo. Estou conseguindo intercalar a minha prática com a teoria. Tento absorver o que aprendo ao máximo na faculdade e colocando em prática no meu trabalho. Eu tento aprender o máximo. Me considero uma pessoa diferente. O crescimento pessoal, profissional, muda muito. Responsabilidade. Até essa idéia minha de atuar numa sala de aula. Achava que ir para a sala você passa para o aluno e pronto. A responsabilidade vai além do conhecimento que você tem para passar para o aluno. O aluno vem com tantos problemas para a sala de aula que não dá mais para você só passar conhecimento. Tem que envolver muita coisa. Eu mudei muito. Com certeza mudei bastante. Até mesmo meu posicionamento em relação as crianças. tem melhorado porque tem me dado mais consciência para trabalhar de forma, buscar mais, estudar mais, pensar mais antes de agir na minha prática, então, eu tenho que me tornado uma profissional mais consciente, não mais fazer por fazer. Tenho que fazer mais pensando qual objetivo que eu tenho e estudo, teóricos mesmo. Eu procuro agora estar sempre me atualizando para*

*trabalhar com eles. Antes, não procurava nenhuma alternativa, seguia o planejamento da escola. Hoje tento aprimorar, melhorar.*

Somente duas professoras tiveram posições contrárias ao discurso explicitado, pois afirmaram que o Curso não vem trazendo contribuições, para a vida profissional.

*DSC P4/P13: Não. Porque todo curso eu sei que a gente tem que buscar, procurar bibliografia para enriquecer, comprar livros para ler. Eu faço muito curso fora, eu leio muito. Na escola eu tenho um apoio pedagógico muito grande. Tudo que eu tenho da minha prática, pouquíssimas coisas são daqui, principalmente, eu atuando na Educação Infantil. O que eu tenho da minha formação não é daqui. O curso é muito focado no fundamental e eu esperava mais do curso para a minha área que é a Educação Infantil”.*

Uma outra questão, levantada nos depoimentos das professoras-alunas, diz respeito à necessidade de se promover reformulações no Curso: reorganizar a matriz curricular e a carga horária conferida às disciplinas, pois há excesso de horas para algumas disciplinas e carência para outras; reformular tanto o estágio, dando-lhe um redirecionamento, quanto o trabalho exigido no final do curso.

*DSC P1/P4/P5/P7/P8/P9/P10/P11/P12/P13/P15: É um curso muito maçante que tem que ser melhor estruturado. Eu acho que deveria ser um curso com menos disciplinas porque é muito pesado, nós temos 12 disciplinas por semestre, mais estágio, mais as aulas de sábado. Teríamos que acrescentar horas, o que é impossível, principalmente, para quem estuda à noite. As aulas de sábado são muito cansativas. Eu acho que o que deveria mudar são o número de disciplinas, doze é muito pesado. Tem disciplina que talvez poderia trabalhar junto uma com a outra Acrescentaria mais aula prática, mais oportunidade de debate sobre a Educação Infantil, mais aproveitamento da Educação Infantil, mais prática, menos teoria porque assim, com textos, eles preocupam muito com a quantidade, acho que a qualidade está ficando um pouco de lado. Acho que tem que valorizar mais a qualidade do que a quantidade. O curso é muito corrido. As disciplinas mais interessantes passam muito rápido, são abordadas de uma forma muito branda, muito breve. Discussões que valiam a pena terem sido aprofundadas, não são. Eu acho que o curso é muito extensivo, muito grande por serem quatro anos tinham que dar uma diminuída na carga horária, rever a questão do estágio, do trabalho final. Na minha sala ninguém está mais agüentando, vindo mesmo por obrigação. Está muito cansativo, muito perdido. É muita coisa. A gente fica muito sobrecarregado, está todo mundo estressado. Não vejo a necessidade desse tanto de coisa. Eu acho que os conteúdos teriam que mudar. Tem que ter um foco distribuído. Também acho que as*

*matérias da forma que foram distribuídas ficou um pouco cansativo, um pouco repetitivo. A gente precisava filtrar, de repente trocar por outras coisas voltadas para a Educação Infantil, que houvesse uma mudança, nessas questões que se repetiram muito. São muitas informações para pouco tempo. Vê muita coisa e aprende pouco. Muita informação para pouco aprendizado. Coisa que você vê sempre, sempre, sempre, vai te cansando. Tem matéria que tem um período e fica fazendo falta para a gente. Por ex. português. Nós temos metodologia de português, mas a aula de português mesmo para a gente fazer resenhas, monografias, regras ABNT, nós tivemos um período. Tem coisa que não supriu a gente. A gente pede para estar revendo desde o início, este estágio, que é muito desnecessário da forma que é apresentado para a gente. A maioria já está em sala. Acho interessante sermos orientados dentro da nossa sala de aula mesmo. Teria mais interesse.*

Uma das maiores críticas levantadas pelas entrevistadas, refere-se à formação para a Educação Infantil; nesta direção, as alunas enfatizaram a necessidade de se promover mudanças significativas, para esse nível de ensino.

*DSC P2/P3/P6/P8/P9/P13/P14/P15: O que tem que melhorar é a Educação Infantil, com certeza. As outras disciplinas estão boas. Eu não sei se é por causa da minha experiência, mas eu esperava mais do infantil. Só a Educação Infantil é que fica mesmo a desejar. O que eu teria a acrescentar é dar mais ênfase a educação Infantil mesmo, mas é um curso muito bom. Aumentaria as aulas de educação Infantil, porque um curso que dá duas licenciaturas, Ensino Fundamental e Educação Infantil e somente ter dois períodos, num curso que tem oito períodos. Teria que ser a metade. Metade na Educação Infantil, metade no Ensino Fundamental. Eu acho que os conteúdos teriam que mudar. Tem que ter um foco distribuído. Não tem sentido a gente sair com duas habilitações e sair mais com uma área. Acrescentaria mais aula prática, mais oportunidade de debate sobre a educação Infantil, mais aproveitamento da educação Infantil Mudaria ser mais enfocado, também, a Educação Infantil. Que fosse equilibrado Educação Infantil e Ensino Fundamental.. Porque muitas pessoas trabalham nesta área. E a educação Infantil mesmo sendo discutida, ainda, ficou com menos discussão do que o Ensino Fundamental. Então acho que a gente precisa, mas acho, também, que é uma carência do mercado porque que professores vão estar realmente ensinando, se a gente não está formando o professor que realmente pesquisa, que conhece sobre a Educação Infantil. Essa mudança tem que ocorrer, sim. A gente que está formando espera conseguir trilhar este caminho.*

É preciso mencionar que muitos dos problemas explicitados, já estão sendo alvo de reflexões e análises, para possíveis reformulações, uma vez que o Instituto Superior de Educação (ISE) procura estar, em constante processo de avaliação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram apresentados estudos realizados, desde o período do Império até à atualidade. Eles versam sobre a educação da criança e, sobretudo, sobre a formação de professores para a Educação Infantil, dando-se ênfase à pesquisa realizada em um Curso Normal Superior.

No que tange à Educação Infantil, pode-se afirmar que, apesar de certas conquistas, principalmente após a promulgação da LDBEN 9394/96, não foram resolvidos problemas e questões que, historicamente, vêm impactando seu ethos: precariedade de verbas, sobretudo, devido à descentralização que responsabilizou o poder municipal, geralmente, com poucos recursos, pelo custeio desse nível de ensino;; desvalorização dos professores da Educação Infantil, em termos institucionais, sociais e salariais; histórica dicotomização entre a teoria e prática; distorções referentes à função da Educação Infantil, quanto às “categorias” cuidar e educar; desnível entre as formações dos profissionais que atuam em creches e os que trabalham nas pré-escolas; descaso para com a formação/profissionalização dos professores da Educação Infantil que, em seus quadros, ainda, têm educadores que não possuem a formação mínima, exigida por lei, isto é, o curso normal, em nível médio.

Observou-se que o debate sobre a formação de professores para a Educação Infantil, ainda, é bastante complexo e multifacetado, com impasses e avanços que necessitam ser desvelados, para se conseguir um melhor atendimento para as crianças de 0 a 6 anos. Diante das políticas públicas atuais que contemplam a formação de docentes para este nível de ensino, constatou-se que existem distorções entre o que se é proposto e o que, realmente, se efetiva na prática.

Em termos da pesquisa de campo realizada, constatou-se que o Curso Normal Superior, *locus* da investigação, se destaca devido: à infra-estrutura, recursos materiais e didáticos adequados, ao Projeto Pedagógico e à Matriz Curricular que se encontram em constante processo de avaliação/reconstrução, à gestão democrática e transparente, envolvendo todos segmentos da comunidade escolar, ao corpo docente qualificado, em nível de doutorado, mestrado e especialização e ao assessoramento, quando necessário, de professores/pesquisadores, ligados à academia.

Pôde-se perceber, que a instituição pesquisada vem se preocupando em ministrar um ensino de qualidade, pois busca proporcionar uma sólida formação teórico-pedagógica, pautando-se nas bases epistemológicas que fundamentam as disciplinas relativas às denominadas ciências da educação às disciplinas relativas aos aportes didático-pedagógicos, necessários à formação de professores. Quanto à parte prática, consubstanciada, nas atividades de “Práticas Pedagógicas de Formação”, sobretudo, no Estágio, embora propostas na matriz curricular e no Projeto Pedagógico, em uma perspectiva de interlocução com a teoria, a pesquisa constatou que isso não vem ocorrendo do modo como se esperava.

Nas falas da maioria das alunas entrevistadas, observou-se que elas valorizam e reconhecem a contribuição do Curso para seu crescimento pessoal e profissional, uma vez que ele propicia a transposição dos conhecimentos adquiridos para suas práticas docentes.

Quanto à formação para atuar na Educação Infantil, o Curso foi questionado, conforme a opinião da maioria das alunas devido: à reduzida carga horária conferida às disciplinas específicas da Educação Infantil, ao escasso tempo destinado ao estágio, o que inviabiliza a intervenção das alunas, à falta de contextualização e de aproveitamento das experiências das alunas; também se fez exame crítico do enfoque, estritamente, teórico, propiciado às aulas, à desarticulação entre as formações para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, pois os

professores não possuem experiência no campo da Educação Infantil, o que inviabiliza a necessária interlocução, entre os dois níveis de ensino.

Em decorrência do exposto, constatou-se que o Curso Normal Superior do ISE- Anísio Teixeira que foi criado, justamente, para atender às demandas sociais, políticas e, principalmente, normativas para a formação dos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, não tem contemplado efetivamente, as necessidades deste primeiro nível de ensino, que se constitui uma etapa inicial da Educação Básica.

No entanto, deve-se ressaltar que, os Gestores do Curso, juntamente com alguns professores, começaram a se conscientizar sobre os problemas referidos que passaram a ser discutidos e refletidos, tendo em vista uma futura mudança. Contudo, observou-se que os professores do ISE vêm participando deste processo de forma diferenciada: uns se envolvendo muito, outros ficando meio distantes. Uma das questões que se tornou mais consensual se refere à necessidade de propiciar momentos de encontros entre os professores, para que a proposta curricular, referente aos eixos temáticos, realmente, seja contemplada. Acredita-se que, assim, se conseguirá uma maior articulação das disciplinas, podendo beneficiar a Educação Infantil.

Nessa perspectiva de mudança, é necessário enfatizar que a Educação Infantil precisa ser considerada por professores e alunos em toda a sua complexidade e especificidade. Existem questões próprias dos sujeitos deste nível de ensino, que somente com uma formação científico-pedagógica de cunho mais geral, não se consegue assegurar-las.

É importante ressaltar que, enquanto não forem valorizada as características peculiares às crianças e a multifuncionalidade existente no campo educacional infantil, esse nível de ensino continuará sendo um “apêndice” dentro de um curso que pretenda formar professores para o magistério da Educação Infantil. Ou seja, essa formação continuará sendo realizada, apenas, visando elevar o número de habilitados, mas a qualidade do ensino não será obtida.

Nesse sentido, Campos(1994) contribui para elucidar questões referentes à Educação Infantil, ao enfatizar que, a medida para se avaliar os pontos positivos e negativos de qualquer implementação política, teria que partir da própria criança, como sujeito, valorizando suas especificidades. Kramer (2002) acrescenta que as práticas encontradas nas creches e pré-escolas e a opinião dos profissionais que atuam nessas instituições, devem ser o ponto de partida para a implementação de qualquer mudança. Entretanto, de acordo com alguns depoimentos das professoras-alunas, os seus saberes e as suas experiências docentes não foram levados em consideração por parte de alguns professores. Em conversas informais com os professores do ISE, foi possível perceber que eles acham que as alunas vêm com muitas defasagens teóricas que precisam ser, rapidamente, sanadas.

Acredita-se que os professores da Educação Infantil precisam ser considerados, tendo em vista sua trajetória de formação e profissionalização. Não se pode desconsiderar que a maior parte das entrevistadas é egressa do Curso Normal Médio; assim, elas não cursam o Normal Superior como formação inicial, embora, não seja possível descartar, as diferenças significativas encontradas entre elas, devido à formação em serviço que lhes foi proporcionada.

Nesta pesquisa percebeu-se que enquanto houver uma formação, assentada em um mesmo plano curricular, para habilitar professores de níveis distintos, reforça-se a situação, geralmente, vivenciada pelos cursos de formação existentes. Dessa forma, não se consegue contemplar o que é reivindicado para esse campo de ensino: propiciar uma formação adequada aos professores da Educação Infantil que dê conta de atender à formação da criança, no seu aspecto integral de desenvolvimento.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para investigações que tenham como objeto a formação de professores para a Educação Infantil. Para finalizar, são explicitadas algumas questões que podem servir de base para futuros trabalhos.

- Como construir uma proposta curricular que dê conta de proporcionar uma formação efetiva aos profissionais do campo da Educação Infantil?
- Como articular os saberes docentes dos profissionais da Educação Infantil, com os aportes teóricos-pedagógicos, sem cair num reducionismo teórico?
- As alunas do Curso Normal Superior são capazes de analisar seus saberes e experiências docentes, criticamente?

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALKMIN, Hélio D. Tudo foi previsto. In: **Revista Pedagógica** – edição especial centenário Helena Antipoff: A casa de Helena. [S.l.]: [S.n.], 1992.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento Final. **X Encontro Nacional**. Brasília, 2000.

AQUINO, Lídia. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: ULBRA, 2001.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira(1875-1887). In: MONARCHA, Carlos(org.). **Educação e infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. Cap.2. (Coleção educação contemporânea).

BENASSULY, Jussara. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BICCAS, Marilane de Souza. A Constituição da equipe de educadores e o projeto coletivo de uma creche comunitária. In: Silva, Isa T.F.R. **Creches comunitárias: histórias e cotidianos**. Belo Horizonte, AMEPPE, 1997.

BICCAS, Marilane de Souza (Org.). **O risco da palavra**. Belo Horizonte, AMEPPE, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02 de 19/02/92. Esclarece sobre a dispensa parcial do estágio curricular. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 de fevereiro de 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer nº.03/2003, que esclarece a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 11 de março 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação e Cultura. Parecer CP n.115/99, aprovado em 10 de agosto de 1999, que versa sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de agosto de 1999.

BRASIL. CNE/MEC. Parecer CP n.53/99, aprovado em 10 de agosto de 1999, que versa sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de agosto de 1999

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168p.

BRASIL. Decreto n.8530, de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF, 04 de jan. 1946.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 06/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Diário oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 07/08/2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do decreto 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 de ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 de nov. 1968.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.248, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 de julho de 1990

BRASIL. Parecer CES nº133/01 de 30 jan. 2001. Presta esclarecimentos quanto á formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer CP nº 115/99, aprovado em 10 ago. 1999, dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos de Educação. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1999.

BRASIL. Parecer nº 970/99. Curso Normal Superior- Habilitação do Magistério Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de pedagogia. Brasília: CFE, 1999.

BRASIL. Parecer nº 009/2001, aprovado em 08 maio 2001. Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer CP 28/2001, de 02 out. 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial**. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer n. 04/2000, de 16 fev. 2000, que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 06 de jun. 2000.

BRASIL. Parecer nº 21/2001, aprovado em 06 ago. 2001. Institui duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer nº 27/2001, aprovado em 02 out. 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer n. 970/99. Curso Normal Superior e da Habilitação do Magistério Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de pedagogia. Brasília: CFE, 1999. <Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>. Acesso em 15 fev. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692 de 11 ago. 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: 12 de ago. 1971.

BRASIL. Projeto de Resolução (s/n), de 15 set. 2003, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e ainda sobre os Institutos Superiores de Educação. **Diário Oficial**. Brasília, 2003.

BRASIL. Proposta de Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. **Diário Oficial da União**. Brasília,, Abril, 2001.

BRASIL. Resolução nº 1/1999 de 30 set. 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília: CP, 1999. < Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).> Acesso em 08/01/03.

BRASIL. Resolução nº 01/2002 de 18 fev. 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Brasília: CP, 2002.

BRASIL. Resolução nº 02/2002 de 19 fev. 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução 001/2003, de 20 ago. 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003.

BRASIL. Resolução nº 2, de 26 jun. 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do ensino médio e da educação profissional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1997. <Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)> Acesso em 10/09/2000.

BRZEZINSKI, Iria. A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/90: Possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Íria (Org.). **LDB interpretada: Diversos olhares se inter cruzam**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRZEZINSKI, Íria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, Íria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG/SE, 1987. (Série: teses universitárias).

BRZEZINSKI, Íria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflitos: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez, 1979.

BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: CAMPOS, M. C. S. de Souza.(Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança: Edusp, 2002b.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2002, p.27-34.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. n.106, p117-127, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. A política de Educação Infantil no contexto das políticas de infância no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1, Brasília, 1994 **Anais...** Brasília: MEC, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil.** Brasília, 1994.

CAMPOS, Roselane. Saberes docentes: “efeitos da revelação”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO, 9, Goiânia, **Anais...** 2002.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CAVALCANTE, Margarida J. **CEFAM:** Uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes/ Brasília: UNB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. **Ciências e Letras**, Porto Alegre: n. 27, p. 49-57, jan/jun, 2000.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. **Ciências e Letras**, Porto Alegre: n. 31, p. 339-350, jan/jun., 2002.

COSTA, Thais Almeida. **Currículo e competência:** uma orquestração possível? Um estudo de caso no ensino noturno da rede municipal de Betim, 2004, 151f. Dissertação ( Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, L. Antônio. **A universidade temporã:** o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, C.R.J. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional. In: CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; BRITO, V.L. **Medo à liberdade e compromisso democrático:** LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Educação do Brasil, 1997.

CURY, C.R. Jamil – **Ideologia e educação brasileira.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

CURY, Carlos Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. v.80, nº23, p. 169-201, set./2002.

CURY, Carlos R. Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, L.M. e VEIGA, C.G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2 educação Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos R. Jamil. A Educação Infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. MEC/SED/DPEF. Brasília, 1998, vol. II.

CURY, Carlos R. Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**: o que você precisa saber sobre. Rio de Janeiro: DP&A, 2educação, 2002.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores**: Políticas e debates.[S.l.]:Papirus, 2002.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DIAS, C. **Pesquisa qualitativa**: características gerais e referências.2000. Disponível em: <<http://www.geocities.com/caludiaad/qualitativa.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista. Competências nos discursos curriculares da formação dos professores no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, 2002. **Anais...** Goiânia, 2002.

DIAS, Vanina Costa. **O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos**: das expectativas à realidade.2003, 146. Dissertação (Mestrado em educação)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

DIDONET, Vital – A educação pré-escolar deve começar a partir do nascimento. **Revista Escola**, Fundação Victor Civita. São Paulo, nº 1993.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira(Orgs). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 3educação Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Naura Syriar Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FILHO, M.B. Lourenço – A formação do professorado primário. **Revista Brasileira de Assuntos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, nº 23, p. 42-51, jan.-mar, 1955.

FONSECA, Cláudia – Quando cada caso não é um caso: O método etnográfico e educação. In: 21ª REUNIÃO DA ANPED, 21,1998. Anais. Caxambu, 1998.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadoras de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003, p.169-188.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, p.17-44, dez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio – **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70-90. **Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí. Ano VI, n.24, out./dez 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Irene. A Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais. In: MAGALHÃES, Irene de Paula. **Estudo das contingências que determinam a vinda de Helena Antipoff ao Brasil**. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA. Boletim n<sup>o</sup> 03. Ano III, 1983.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da Educação Infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003, p.43-56.

GUIMARÃES, Vanessa Pinto. **Minas Gerais ampliará Ensino Fundamental em 2004**. Folha de São Paulo, SP, 08 de junho, 2003. Disponível em:  
[www.1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13026.shtm](http://www.1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13026.shtm)> acesso em 10 de agosto de 2003.

HABERMAS, J. **Para a construção do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HARGREAVES, Andy. **Educação para mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. Plano de Desenvolvimento Institucional. PDI, 2002.(material mimeografado)

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. Projeto-Pedagógico do Curso Normal Superior. 2001.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. Regimento Geral, 2002.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, dez 1999.

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

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.117-132.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares; subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo: políticas e prática**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KUHLMANN, Moysés Júnior. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista de Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: ANPED, n.14, 2000.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana M<sup>a</sup> Cavalcanti. **O Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A . **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEDUCAÇÃO, 23, 2000. **Anais...** Caxambu, 2000.

MACHADO, Lucília. Educação Básica: empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**. Revista do NESTHE, Belo Horizonte, UFMG, n° 03, p.12-31, jan/jul, 1998.

MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, Irene de Paula. **Estudo das contingências que determinam a vinda de Helena Antipoff ao Brasil**. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA. Boletim n° 03. Ano III, 1983.

MANILHA, J.M. Reflexiones en torno a la cualidad de la educación superior. **Revista de Educación Superior**, n. 4, v.18. Bueno Aires, 1989.

MINAS GERAIS. Decreto nº 41.733 de 25 jun. 2001. Credencia por 5 (cinco) anos o Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira e autoriza o funcionamento do Curso Normal Superior, por ele oferecido, mantido pela Fundação Helena Antipoff, no município de Ibitaré. Minas Gerais: **Diário do Executivo**, 26/06/2001

MINAS GERAIS. Resolução n.01/2000, de 07 nov. 2000, que fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Belo Horizonte: de 11 nov. 2000.

MINAYO, M<sup>a</sup> Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. São Paulo: Cia Nacional, 1938. v. 3.

MONARCHA, Carlos. **A escola normal na praça: o lado noturno das luzes**. Campinas, UNICAMP, 1999

MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação na infância brasileira: 1875-1883**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Conhecimento Educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994.

MORIN, Edgar. **Ciência e consciência**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOURA, Elza de. Helena Antipoff e o ensino Rural. In: MAGALHÃES, Irene de Paula. **Estudo das contingências que determinam a vinda de Helena Antipoff ao Brasil**. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA. Boletim nº 03. Ano III, 1983.

MOVIMENTO Interfórum de Educação Infantil. **Educação Infantil: Construindo o presente**. Campo Grande: UFMS, 2002.

MUNERATO, Rita Virgínia Salles. **Educação Infantil: políticas públicas na década de 80**. Bauru: EDUSC, 2001.

MUNIZ, Marise. Educação Infantil como prioridade na administração pública. **Presença Pedagógica**. V.09. nº 52 jul/ago. Belo Horizonte: Dimensão, 2003.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa:—Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v.1, n.3, 2º sem./1996. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>> Acesso em 01 de ago. de 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Clarice. **Ensino Normal**: formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A, 2002

OLIVEIRA, M<sup>a</sup> Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas: Papyrus, 2003b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A.(org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.133-168.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **O ensino de Filosofia na escola brasileira**: um percurso histórico até a realidade mineira dos anos 80. 1993. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A nova educação e você**: o que os novos caminhos da educação básica, pós LDB, têm a ver com educadores, pais, alunos e com a escola. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2002, p.35-42.

PAIVA, Edil Vasconcellos; PAIXÃO, Léa Pinheiro. **Memória histórica do ensino primário e normal de Minas Gerais**: Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) – *reconstrução histórica* – Relatório final. FAPEMIG/ Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação no Brasil nos anos vinte**. São Paulo. Edições Loyola, 1983.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p.109-125, 1999.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Liliana L. Sepúlveda; MARTINS, Zildete I. de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Íria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002.

PEREIRA, Oliveira. A influência da filosofia de Helena Antipoff na educação especial no Brasil: Aspectos legais. In: MAGALHÃES, Irene de Paula. **Estudo das contingências que determinam a vinda de Helena Antipoff ao Brasil**. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA. Boletim nº 03. Ano III, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade teórica e prática?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em [http://www.pucminas.br/bibliotecas/normalização\\_monografias](http://www.pucminas.br/bibliotecas/normalização_monografias). Pdf. Acesso em: 30 de março de 2005.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. RJ: Francisco Alves, 1982.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista de Educação Brasileira**. Rio Janeiro: ANPED, n.16, p. 32-33, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Alguns indicadores de Educação Infantil no período de 1995 – 1999.** São Paulo, mimeo, agosto de 2000. (Minuta para o Inter Fórum)

ROSEMBERG, Fúlvia – O estado dos dados para avaliar políticas de Educação Infantil. **Avaliação Educacional.** São Paulo, nº 20, julho/dez, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A . **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo, Cortez, 2002, p.57-62..

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. IN: COSTA, Albertina de ; BRUSCHINI, Cristina (Orgs). **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/ São Paulo; Fundação Carlos Chagas, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação Infantil no Brasil. In: **SEMINÁRIO IZABELA HENDRIX:** A Educação Infantil no contexto das Políticas Públicas Atuais. Belo Horizonte, junho/2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, n.16, jan./fev./mar./abr. 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação, LDB:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas. Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 23.ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas: Papirus, 2002

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel L. L. **Formação de educadores**. São Paulo: Fapesp/Unesp, 2003.

SCHEIBE, Leda. Formação dos professores da educação após LDB: vicissitudes e perspectivas. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Momentos e movimentos**, 20, 2001. Salvador, 2001. CDROM.

SCHON, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. **Revista Pró-Posições**, v.10, n.01, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da Educação Infantil**: formação e construção de identidades. São Paulo, Cortez, 2001.

SILVEIRA, Ghisleine Trigo; PEREIRA, Isabel M. T. Bicudo. Escola promotora de saúde: quem sabe faz a hora. In: LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana M<sup>a</sup> Cavalcanti. **O Discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: Educ, 2003.

SINOPSE Estatística da Educação Básica. **Censo Escolar** (2003). Disponível em: <[www.inep.gov.br/estatisticas](http://www.inep.gov.br/estatisticas)>. Acesso em 04/08/2003.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte, 2000. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

SPODEK, B. **Handbook of researt in early childhood educacion**. New York: The Free Press, 1982.

SUCUPIRA, Newton – O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In:

FÁVERO, Osmar (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 55-67

SZYMANSKI, Heloísa. **Entrevista reflexiva**: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa.

TANURI, Leonor M<sup>a</sup>. História da formação de professores. Universidade Estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED n° 14. mai/jun/jul/ago, 2000.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Livia M<sup>a</sup> Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo á construção de um projeto educativo. 1986. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

VIEIRA, Livia Maria Fraga – Educação e cuidado na primeira infância. In: **SEMINÁRIO IZABELA HENDRIX**: A Educação Infantil no contexto das Políticas Públicas Atuais. Belo Horizonte, junho/2004.

VIEIRA, Livia M<sup>a</sup> Fraga. A formação do profissional da Educação Infantil no Brasil: perspectiva histórica e desafios atuais. In: VIEIRA, Livia M<sup>a</sup> Fraga. **Infância, Educação Infantil**: reflexões para o início do século.(s.r)

VIEIRA, Livia M<sup>a</sup> Fraga. Educação Infantil: reflexões para o início do século. **Presença Pedagógica**. V.09, n° 50. Belo Horizonte; Dimensão, mar/abr, 2003.

VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado**: uma análise crítica. Campinas: Papyrus, 1998.

WARDE, M. Formação docente e a seita dos economistas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 7, 1996. Florianópolis: UFSC, 1996.

XAVIER, Maria Elizabeth S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a construção do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961). Campinas: Papyrus, 1991.

## 8 ANEXOS

**ANEXO A – Matriz Curricular do Curso Normal Superior**

**ANEXO B – Questionário Aplicado – Alunos**

**ANEXO C – Gráficos: Perfil dos Estudantes do Curso Normal Superior Noturno**

**ANEXO D – Roteiro de Entrevista (Coordenadora Pedagógica)**

**ANEXO E – Roteiro de Entrevista (Coordenadora do Estágio)**

**ANEXO F – Roteiro de Entrevista (Professores)**

**ANEXO G – Roteiro de Entrevista (Professoras-alunas)**

**ANEXO H – Discurso do Sujeito Coletivo ( Idéia Central)**

ANEXO A

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO NORMAL SUPERIOR**

## ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR SEMESTRE

SEMESTRE	DISCIPLINA	AULAS SEMESTRAIS TEÓRICAS	AULAS SEMESTRAIS PRÁTICAS	
1º	História da Educação I	40		
	Filosofia da Educação I	40		
	Sociologia da Educação I	40		
	Antropologia Cultural I	40		
	Psicologia da Educação I	40		
	Informática Aplicada à Educação I	40		
	Conteúdos e Metodologias do Conhecimento: Arte na Educação I	40		
	Mediação Didática I	40		
	Metodologia da Pesquisa em Educação I	30		
	Atividades de Integração Pedagógica I		30	
	Oficinas Pedagógicas/ Seminários Temáticos/ Estudos Autônomos/ Temas de Estudo I		30	
	Atividades de Pesquisa e Gestão da Sala de Aula I		75	
	2º	História da Educação II	40	
		Filosofia da Educação II	40	
Sociologia da Educação II		40		
Antropologia Cultural II		40		
Psicologia da Educação II		40		
Informática Aplicada à Educação II		40		
Conteúdos e Metodologias do Conhecimento: Arte na Educação II		40		
Mediação Didática II		40		
Metodologia da Pesquisa em Educação II		30		
Atividades de Integração Pedagógica II			30	
Oficinas Pedagógicas/ Seminários Temáticos/ Estudos Autônomos/ Temas de Estudo II			30	
Atividades de Pesquisa e Gestão da Sala de Aula II			75	
3º		Filosofia da Educação III	40	
		Psicologia da Educação III	40	
	Organização Curricular: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I	40		
	Mediação Didática III	40		
	Conteúdos e Metodologias do Conhecimento:			
	• Língua Portuguesa I	40		
	• Matemática I	40		
	• Geografia e História I	40		
	• Ciências Naturais I	40		
	Metodologia da Pesquisa em Educação III	30		
	Atividades de Integração Pedagógica III		30	
SEMESTRE	DISCIPLINA	AULAS SEMESTRAIS TEÓRICAS	AULAS SEMESTRAIS PRÁTICAS	
3º	Oficinas Pedagógicas/ Temas de Estudo/ Seminários Temáticos/ Estudos Autônomos III		30	
	Atividades de Pesquisa e Gestão da Sala de Aula III		75	
4º	Filosofia da Educação IV	40		

	Psicologia da Educação IV	40	
	Organização Curricular: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental II	40	
	Mediação Didática IV	40	
	Conteúdos e Metodologias do Conhecimento:		
	• Língua Portuguesa II	40	
	• Matemática II	40	
	• Geografia e História II	40	
	• Ciências Naturais II	40	
	Metodologia da Pesquisa em Educação IV	30	
	Atividades de Integração Pedagógica IV		30
	Oficinas Pedagógicas/ Temas de Estudo/ Seminários Temáticos/ Estudos Autônomos IV		30
	Atividades de Pesquisa e Gestão da Sala de Aula IV		75
<b>5º</b>	Ética na Formação do Educador I	40	
	Sala de Aula: espaço social cultural e histórico I	40	
	Mediação Didática V	40	
	Conteúdos e Metodologias do Conhecimento:		
	• Língua Portuguesa III	40	
	• Matemática III	40	
	• Geografia e História III	40	
	• Ciências Naturais III	40	
	• Educação Física I	40	
	Metodologia da Pesquisa em Educação V	30	
	Atividades de Integração Pedagógica V		30
	Oficinas Pedagógicas/ Temas de Estudo/ Seminários Temáticos/ Estudos Autônomos V		30
	Atividades de Pesquisa e Gestão da Sala de Aula E Trabalho de Curso I		75
<b>6º</b>	Ética na Formação do Educador II	40	
	Sala de Aula: espaço social, cultural e Histórico II	40	
	Mediação Didática VI	40	
	Conteúdos e Metodologias do Conhecimento:		
	• Língua Portuguesa IV	40	
	• Matemática IV	40	
	• Geografia e História IV	40	
<b>SEMESTRE</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>AULAS SEMESTRAIS TEÓRICAS</b>	<b>AULAS SEMESTRAIS PRÁTICAS</b>
<b>6º</b>	• Ciências Naturais IV	40	
	• Educação Física II	40	
	Metodologia da Pesquisa em Educação VI	30	
	Atividades de Integração Pedagógica VI		30
	Oficinas Pedagógicas/ Temas de Estudo/ Seminários Temáticos/ Estudos Autônomos VI		30
	Atividades de Pesquisa e Gestão da Sala de Aula e Trabalho de Curso II		75
<b>7º</b>	Sociologia da Educação III	40	
	Estudos sobre o Aluno Portador de Necessidades Especiais I	40	
	Estatística aplicada à Educação I	40	
	Conteúdos e Metodologias do Conhecimento:		

	• Língua Portuguesa V	40	
	• Matemática V	40	
	• Geografia e História V	40	
	• Ciências Naturais V	40	
	Gestão dos Processos Escolares e Organização e Funcionamento do Sistema Escolar e Educação acional I	40	
	Metodologia da Pesquisa em Educação VII	30	
	Atividades de Integração Pedagógica VII		30
	Oficinas Pedagógicas/ Temas de Estudo/ Seminários Temáticos/ Estudos Autônomos VII		30
	Atividades de Pesquisa e Gestão da Sala de Aula e Trabalho de Curso III		75
8º	Sociologia da Educação IV	40	
	Estudos sobre o Aluno Portador de Necessidades Especiais II	40	
	Estatística aplicada à Educação II	40	
	Conteúdos e Metodologias do Conhecimento:		
	• Língua Portuguesa VI	40	
	• Matemática VI	40	
	• Geografia e História VI	40	
	• Ciências Naturais VI	40	
	Gestão dos Processos Escolares e Organização e Funcionamento do Sistema Escolar e Educação acional II	40	
	Metodologia da Pesquisa em Educação VIII	30	
	Atividades de Integração Pedagógica VIII		30
8º	Oficinas Pedagógicas/ Temas de Estudo/ Seminários Temáticos/ Estudos Autônomos VIII		30
	Atividades de Pesquisa e Gestão da Sala de Aula e Trabalho de Curso IV		75

**ANEXO B**

**QUESTIONÁRIO APLICADO  
(ALUNOS)**

## QUESTIONÁRIO/ IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

NOME: \_\_\_\_\_

PERÍODO NO QUAL ESTÁ MATRICULADA: \_\_\_\_\_

FAIXA ETÁRIA:

- 20-30       30-40       Acima desses limites

BAIRRO ONDE RESIDE: \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL:

- Solteira       Casada       Viúva       Divorciada       Outros

NÚMERO DE FILHOS: \_\_\_\_\_

TIPOS DE INSTITUIÇÕES NAS QUAIS ESTUDOU:

- Pública       Privada       Pública e Privada

EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO:

- Menos do que 5 anos       Mais do que 5 anos  
 Mais do que 10 anos       Mais do que 20 anos

EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

- Menos do que 5 anos       Mais do que 5 anos  
 Mais do que 10 anos       Mais do que 20 anos

TIPOS DE INSTITUIÇÕES NAS QUAIS TRABALHA:

- Pública       Privada       Pública e Privada

CARGO OU FUNÇÃO QUE EXERCE: \_\_\_\_\_

SALÁRIO: Piso salarial (0-3 anos) – R\$ 5,59 h/a – (4-6 anos) – R\$ 7,00 h/a.

- Piso salarial       Menos do que o piso       Mais do que o piso

HÁBITO DE LEITURA:

- Livros       Revistas       Jornais       Outros

FREQÜÊNCIA DE LEITURA:

- Diariamente       Semanalmente  
 Mensalmente       De vez em quando

USO DOS MEIOS/EQUIPAMENTOS COMUNICACIONAIS::

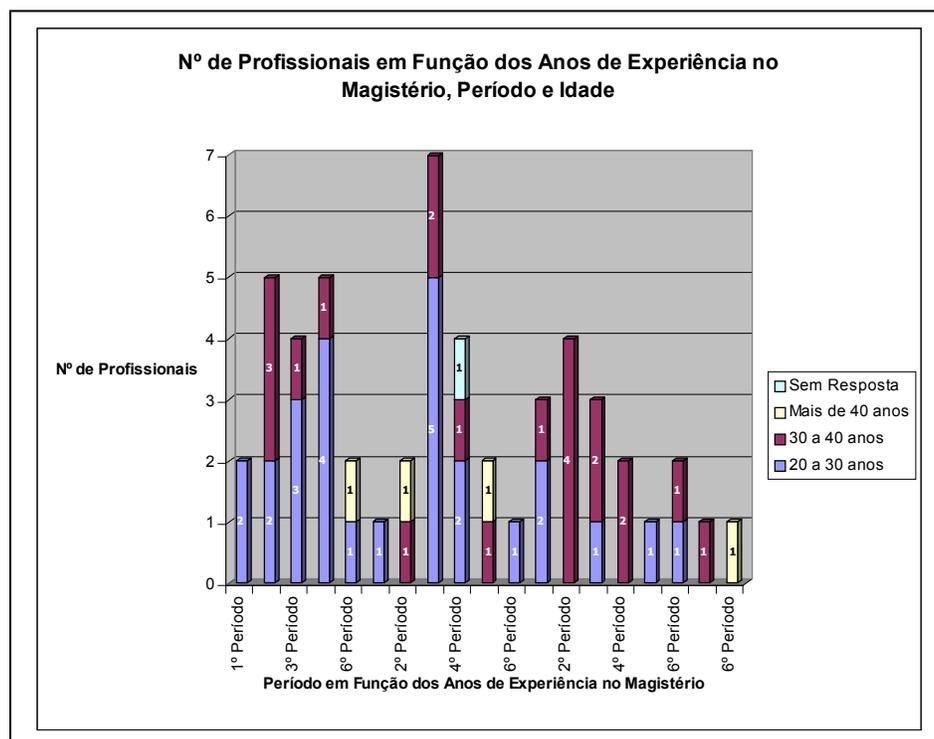
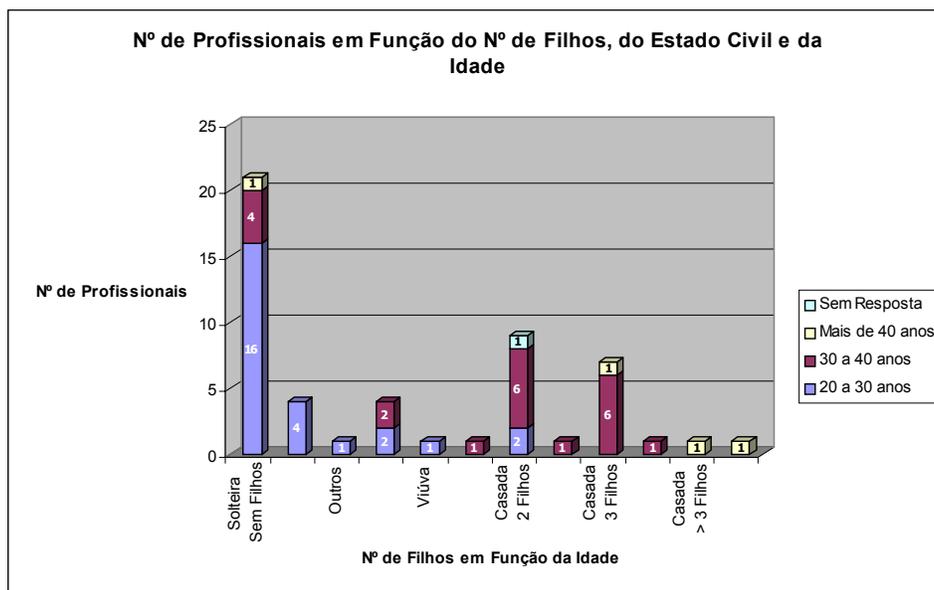
- Internet       Rádio       TV a Cabo       TV Aberta       Cinema       Teatro

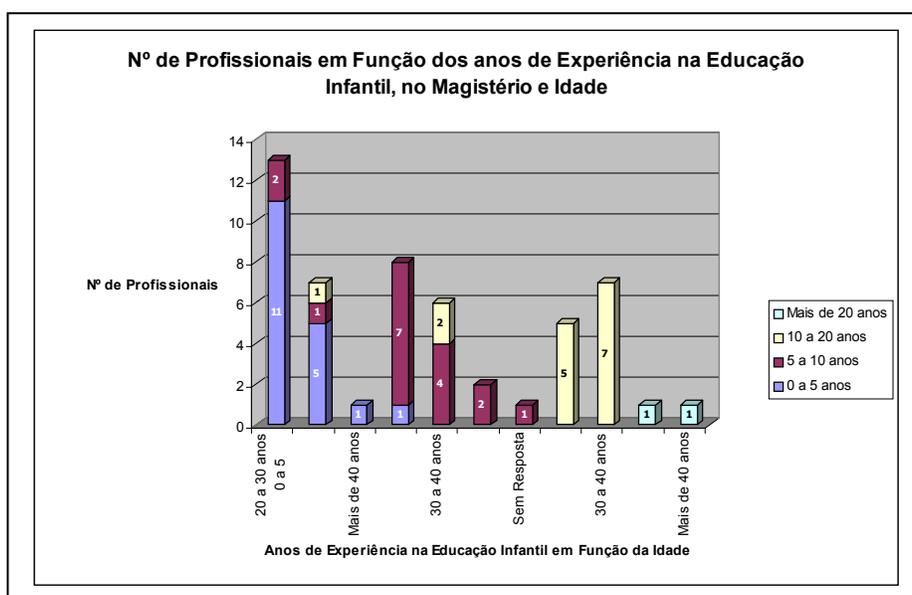
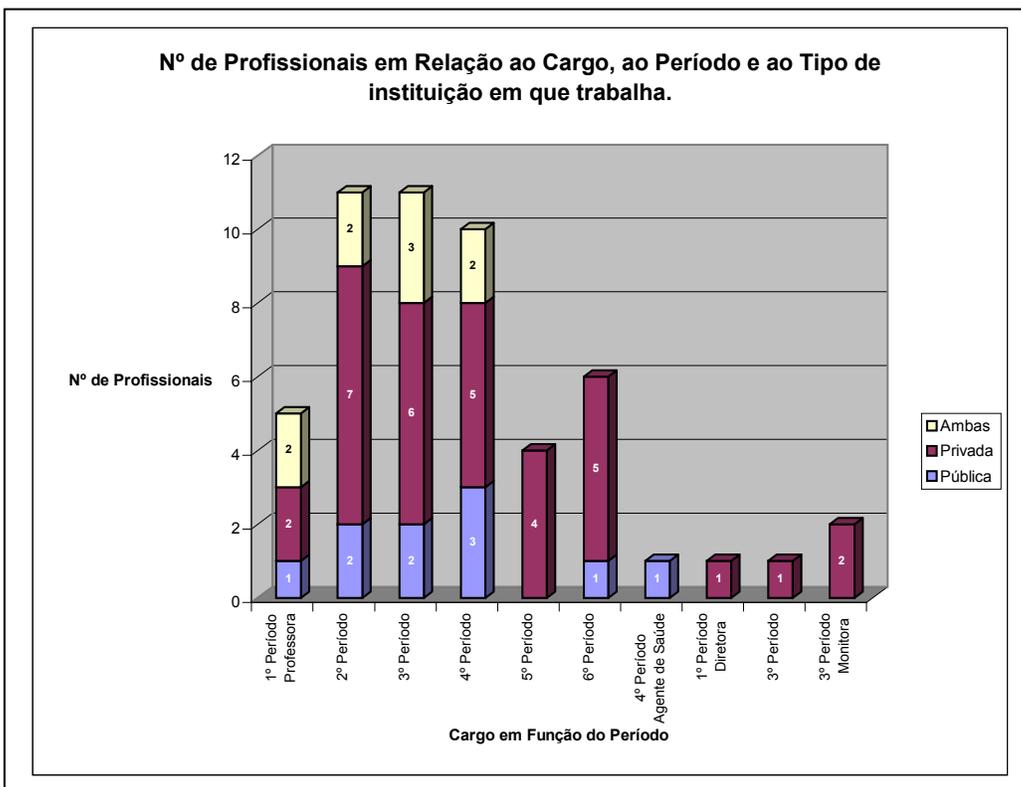
CONDIÇÕES DE ESTUDO:

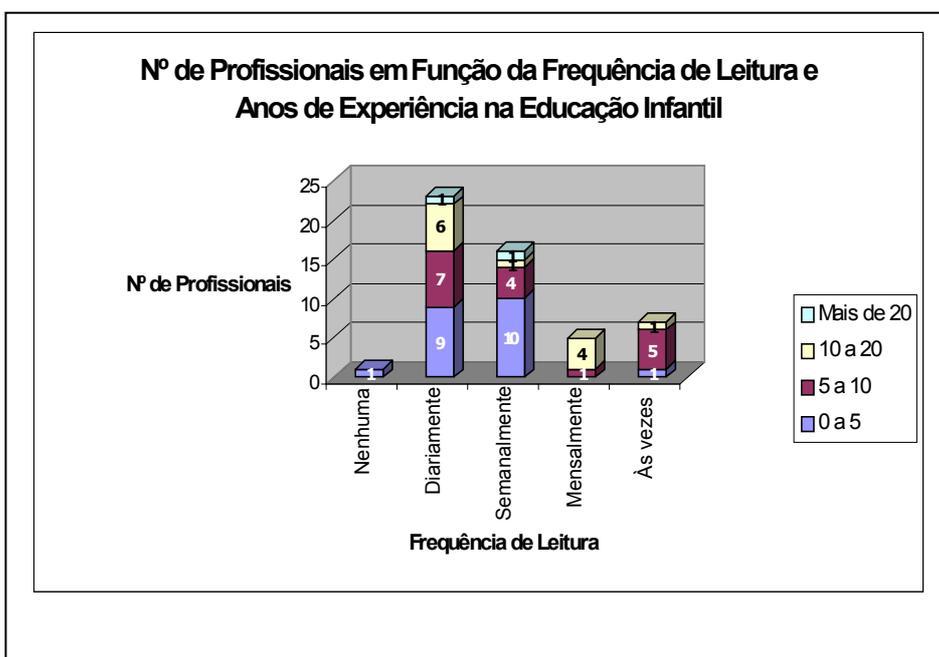
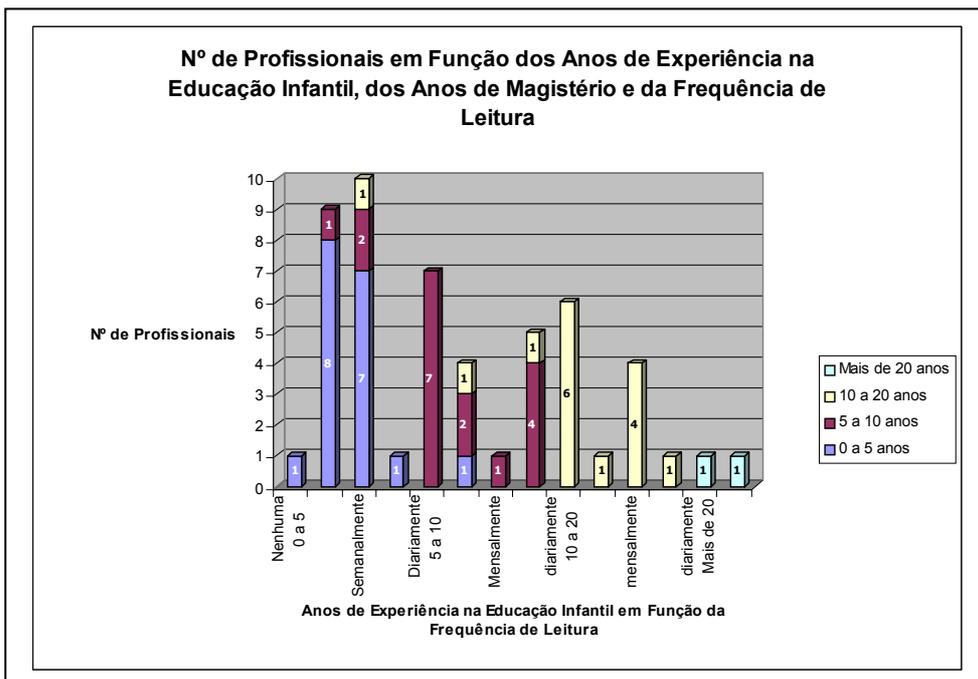
- Difíceis       Razoáveis       Ótimas

## **ANEXO C**

**GRÁFICOS: PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO NORMAL SUPERIOR – NOTURNO**







**ANEXO D**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA  
(COORDENADORA PEDAGÓGICA)**

## ENTREVISTA: COORDENADORA PEDAGÓGICA

- 1) Como surgiu a idéia do ISE?
- 2) Qual o regime de trabalho dos docentes?
- 3) Existe a prática da pesquisa no curso? (Se positivo, como ela se desenvolve?) (Se negativo, por que não há essa prática?)
- 4) Fale sobre a experiência anterior do professor-aluno e a relação na sala de aula.
- 5) Como se desenvolve o estágio?
- 6) Os professores têm disponibilidade para pesquisar e para participar de trabalhos coletivos?
- 7) curso está propiciando condições adequadas para se realizar uma pesquisa?
- 8) Um dos objetivos do programa é desenvolver as competências exigidas na prática profissional. O que são essas competências para o ISE?
- 9) Como o instituto procura desenvolver essas competências nos alunos?
- 10) Todas as disciplinas da organização curricular estão sendo, realmente, contempladas?
- 11) Como você analisa a ênfase dada à formação dos profissionais da Educação Infantil, no curso?
- 12) Na sua opinião, como os professores das disciplinas que não são específicas do campo da Educação Infantil, se relacionam com essa temática?
- 13) Fale sobre o eixo temático: a escola e o aluno da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

## **ANEXO E**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADORA DO ESTÁGIO)**

## ENTREVISTA – RESPONSÁVEL PELO ESTÁGIO

1. Um dos objetivos do programa de estágio é desenvolver as competências exigidas na prática profissional. O que são essas competências para o ISE?
2. Como o instituto procura desenvolver essas competências nos alunos?
3. No item 4, o aluno deverá efetivar o seu estágio na área de ensino em que não atua. Como é feito esse controle, visto que a instituição não têm esses dados?
4. Como funcionam os eixos temáticos?
5. Como são escolhidos os orientadores?
6. Como você vê a prática da pesquisa dentro da instituição?
7. O curso Normal Superior está propiciando condições adequadas para se realizar uma pesquisa?
8. Como você analisa a ênfase dada à formação dos profissionais da Educação Infantil, no curso, pelos professores do programa?
9. A experiência do professor-aluno é aproveitada?
10. Qual a relação do estágio com a formação dos professores-alunos da Educação Infantil?

**ANEXO F**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA  
(PROFESSORES)**

### **ENTREVISTA: PROFESSORES(AS) DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Habilitação: Nível Médio/ Graduação/Pós-graduação
2. Tempo de Experiência no magistério( nível)
3. Outras funções que exerceu, excluindo a docência.
4. Na sua ótica, o que significa ser um professor da Educação Infantil?
5. Você considera que os conteúdos trabalhados na disciplina e a carga horária a ela conferidos são adequados? Por quê?
6. Fale sobre a relação da sua disciplina com a formação dos professores da Educação Infantil.
7. Qual é a sua percepção sobre a avaliação que os alunos fazem das disciplinas que você leciona?
8. Como você visualiza a formação do professor da Educação Infantil, no âmbito ISE?
9. Nas aulas que ministra, você considera e parte das experiências já vivenciadas pelas alunas, professoras da Educação Infantil?

### **ENTREVISTA: PROFESSORES(AS) DAS DISCIPLINAS NÃO ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Fale sobre a sua disciplina, na matriz curricular do curso.
2. Como você lida com os saberes e experiências dos aluno, em suas aulas?
3. Os professores têm disponibilidade para pesquisa e para participar de trabalhos coletivos?
4. Um dos objetivos do programa é desenvolver as competências exigidas na prática profissional. O que são essas competências para o ISE?
5. Como o instituto procura desenvolver essas competências nos alunos?
6. Como você analisa a ênfase dada à formação dos profissionais da Educação Infantil, no curso?
7. Fale sobre a relação da sua disciplina com a formação dos professores para a Educação Infantil.

## **ANEXO G**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS (PROFESSORAS-ALUNAS)**

**ENTREVISTA: PROFESSORAS-ALUNAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL –ISE.**

- 1) O significado de ser um profissional da Educação Infantil, nos dias atuais.
- 2) Função da Educação Infantil na atualidade.
- 3) A relação da instituição ISE com o profissional da Educação Infantil.
- 4) O curso e a prática profissional da docência.
- 5) Eixo temático: a Escola e o aluno da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
- 6) Os professores das disciplinas que não são específicas da Educação Infantil e as discussões sobre a criança e a formação do professor desse nível de ensino, nas suas aulas.
- 7) As disciplinas específicas da Educação Infantil: dinâmica em sala de aula
- 8) Prática docente anterior e a relação com os conteúdos em sala de aula.
- 9) A prática do estágio no curso.
- 10) Avaliação pessoal do curso

## **ANEXO H**

### **DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (Idéia Central)**

**QUESTÃO 2 <sup>65</sup>**  
**FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE**

<b>IDÉIA CENTRAL A: A RELAÇÃO ENTRE O CUIDAR E O EDUCAÇÃO AR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P1	<i>O professor deve fazer as duas coisas. Ele deve educação ar, como o próprio nome diz, ele é Educador, tem que dar um direcionamento dentro da Educação. Deve cuidar porque a Educação Infantil lida com crianças que precisam de um pouco mais de carinho, de cuidado, de atenção.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É necessário uma junção entre o cuidar e o educação ar</li> <li>- Educação ar e o cuidar tem que caminhar juntos.</li> <li>- Relação entre o cuidar e o educação ar.</li> </ul>
P2	<i>O cuidar e o educação ar andam juntos, paralelo. Não tem jeito de por uma coisa separado da outra.</i>	
P5	<i>A função na Educação Infantil é a mesma para qualquer outra etapa de ensino. Eu acho que não devemos preocupar só com o cuidar ou só com o educação ar. ...tem que estar ligada as duas coisas. Mesmo no Ensino Fundamental isso é importante. ... Hoje em dia, como a sociedade mudou e as famílias estão saindo de casa para trabalhar, com as crianças de 9 e 10 anos, também, o cuidar está sendo muito importante. Não devemos ficar nem só no cuidar e nem só no educação ar.</i>	
P6	<i>Acredito que eu educação o, a minha prática é assim, mas tem que vir junto com o cuidar por causa da idade, mas com o cuidado da para educação ar muita coisa desde o maternal.</i>	
P7	<i>Acredito que o educação ar e o cuidar tem que caminhar juntos. Pelo que eu trabalho, vejo com meus meninos, sinto, concordo que com as crianças ainda mais com a Educação Infantil tem que Ter o carinho para eles estarem se adaptando melhor[.].a crianças vê a professora no começo como a mãe dele.</i>	
P8	<i>Educação ar, cuidar e ensinar porque trabalhando com a criança a gente ensina, também, mais com ação do que com a Educação formal, mais prática do que formal.</i>	
P13	<i>Para você está educação ando, você tem que cuidar. Tem que trabalhar as duas coisas. Você tem que Ter todo um cuidado, o lado afetivo e emocional da criança, você tem que saber trabalhar com isso até mesmo para conseguir alfabetizar.</i>	
P15	<i>O cuidar é importante sim porque os alunos, os meninos exigem cuidado na idade deles. Mas, tem que haver uma relação desse cuidado com o educação ar. É importante priorizar muito a questão da Educação, cuidando. A educação Deve vir em primeiro lugar. O cuidar vem na seqüência disso aí.</i>	

<b>IDÉIA CENTRAL B: A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENCONTRA-SE CONFUSA, MAS A EDUCAÇÃO INFANTIL VAI ALÉM DE CUIDAR.</b>		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P4	<i>Hoje, a função da Educação Infantil é educação ar. A questão do cuidar é meio polêmica porque desde que o aluno esteja numa escola, independente da idade, o professor está cuidado dele. Acho que a Educação Infantil é muito mais ensinar, mostrar, abrir a cabeça do aluno para o mundo do que ficar cuidando, levando no banheiro, trocando de roupa. A educação Inf é totalmente avessa à isso, totalmente diferente. Eu acho que a Educação Infantil é sim o momento mais importante para estar começando a construir o conhecimento do aluno. Despertando o cognitivo, intelectual, a autonomia. O aspecto do cuidar é claro que você cuida, mas a Educação Infantil Não é para isso.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação ar – A questão do educação ar é polêmica;</li> <li>- A Educação Infantil é o momento mais importante para estar começando a construir o conhecimento do aluno</li> <li>- O cuidar está embutido no processo</li> <li>- Há uma confusão nessa relação. O professor deve estar educação ando, não só cuidando</li> <li>- Priorizar a questão da Educação,</li> </ul>

<sup>65</sup> No interesse da preservação da autenticidade das falas das entrevistadas, manteve-se na íntegra os discursos.

P9	A criança não é considerada como um ser que aprende. A gente que estudou para isso sabe que desde o momento que ela nasce é uma pessoa. <i>E a gente, junto com os pais, tem essa função de educação ar esse cidadão que já é, desde o momento que nasce.</i>	cuidando.
P10	<i>A função é confusa. Hoje está na moda a briga pelo educação ar e cuidar. Acredito que o cuidar está inserido no processo, mas temos que educação ar.</i>	
P11	<i>A Educação Infantil tem grande responsabilidade para educação ar as crianças. Não somos babás, somos educadoras. Claro que cuidamos, mas não é só isso.</i>	
P12	<i>A função da Educação Infantil é muito importante. Ela deve ser bem trabalhada, pois é a base de tudo. É o momento para ver se a cr. vai gostar mesmo da escola, aprender a gostar mesmo de ir para a escola. Hoje tem a questão do educação ar e cuidar que se confundem um pouco. O pessoal não separa isso muito bem. Até na nossa cabeça dá um nó.</i>	
P14	<i>O professor não tem que ser o pai e a mãe da criança, acho que ele está ali formando a criança, preparando ele para a vida. Não só cuidando. Tem umas partes. Está tendo uma confusão muito nisso. A escola a criança chega lá para a gente ficar tomando conta dela o dia todo, como se fosse os pais. O prof tem que estar educação ar para vida, passando coisas importantes para ele estar vivendo na sociedade com as outras pessoas.</i>	
P15	<i>O cuidar é importante sim porque os alunos, os meninos exigem cuidado na idade deles. [...]É importante priorizar muito a questão da Educação, cuidando. A Educação deve vir em primeiro lugar. O cuidar vem na seqüência disso aí.</i>	

### QUESTÃO 3

#### A RELAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COM O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

IDÉIA CENTRAL A: A INSTITUIÇÃO VALORIZA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P1	<i>A instituição valoriza. Eu acho que o curso que estou fazendo, o NS, nos dá um embasamento melhor como profissional e como pessoa, também. Nos mostra as várias formas que a gente tem de atuar , respeitando a criança e o profissional que está ao nosso lado.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O ISE valoriza o profissional da Educação Infantil;</li> <li>- Valoriza muito o professor da Educação Infantil;</li> <li>- A instituição promove uma base legal para estar trabalhando com as crianças dessa faixa etária;</li> <li>- O que o ISE vem fazendo, tem sido muito significante;</li> <li>- O ISE possui uma relação muito legal com os alunos.</li> </ul>
P2	<i>A instituição valoriza muito. Tanto que no início eles se comprometeram a arrumar professores bons, professores que pelo menos que eles acharam que eram bem capacitados, embora alguns tivessem algumas falhas.</i>	
P3	<i>O ISE vê o profissional como sujeito de direitos. Sempre está tentando reformular o curso para melhor nos atender. Ele dá muito valor . Acredito que é pelo compromisso histórico da instituição.</i>	
P7	<i>O ISE valoriza. Por quê? Você me pegou. Esse porque é difícil! Porque eles nos dão uma base legal para estar trabalhando com as crianças. A questão hoje em dia é que somos bem preparados, mas por ex. trabalho numa escola particular, somos barrados a estar avançando. A gente tem que trabalhar do jeito deles. Se não for do jeito deles, está fora da escola.</i>	

P12	<i>Acho que valoriza o professor da Educação Infantil Inclusive a gente já teve disciplinas de Educação Infantil não sei se é porque fiz o pós médio que é todo voltado para o Ensino Fundamental, então, me ajudou muito. O que o ISE está fazendo, pelo menos para mim, foi muito significativo. Não sei as outras colegas que tem mais embasamento. Eu aprendi muito. Contribuíram muito, muito para a minha formação.</i>	
P14	<i>O ISE faz tudo para proporcionar um ensino de Qualidade.</i>	
P15	<i>O ISE valoriza. O trabalho dele, o esforço para estar trabalhando com a gente, para passar tudo que há de melhor. O esforço dos professores para estar passando para a gente os conteúdos. O que a gente precisa, alguma dificuldade que a gente tem, ou correr atrás, a gente é atendido. São muito dedicados.</i>	

<b>IDÉIA CENTRAL B: A INSTITUIÇÃO NÃO VALORIZA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P4	<i>Aqui não. O ISE não. Não porque tudo que se trabalha aqui é sempre voltado para o fundamental. A gente que trabalha com a Educação Infantil que defende com unhas e dentes isso, Sempre perguntamos: _ Tá, mais e para a Educação Infantil? Quando vai entrar? Que pontos vão abranger? Eles nunca tem respostas. Aqui tudo é Ensino Fundamental , fundamental, e a Educação Infantil ficando prá trás.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aqui não se preocupam com o professor da Educação Infantil;</li> <li>- Tudo é o Ensino Fundamental;</li> <li>- Esperava mais do curso, só tivemos dois períodos de Educação Infantil;</li> <li>- Preciso cobrar dos professores para que a Educação Infantil seja lembrada.</li> </ul>
P5	<i>Aqui não, como curso superior eu esperava muito mais. Até porque era um curso de quatro anos, por ser de 1ª à 4ª e Educação Infantil, nós tivemos só dois períodos para a Educação Infantil, mesmo assim muito pouco trabalhado, muito pouco trabalhado mesmo. Algumas alunas da sala, nós pedimos, tem que estar sempre cobrando do professor: _ Não vai mexer com a gente não? Para estar trabalhando na Educação Infantil. Tudo, tudo, está ligado ao fundamental. Mesmo nas matérias da Educação Infantil pouco valorizado, pouco trabalhado. Dentro das outras matérias muito menos. Por ex. os níveis foram pincelados, tudo é pincelado.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O ISE não valoriza o professor da Educação Infantil;</li> <li>- Ênfase no Ensino Fundamental;</li> <li>- O que eles trabalham sobre a Educação Infantil, não é suficiente;</li> <li>- Acho que se está oferecendo um curso com essa especialização, tem que valorizá-lo;</li> </ul>
P6	<i>Eu acho que o ISE não valoriza o professor da Educação Infantil porque a maioria dos trabalhos, todas as disciplinas focam mais o Ensino Fundamental. A gente que trabalha com a Educação Infantil que tem que ficar puxando isso, a todo momento.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O curso precisa ser melhor estruturado, para atender a Educação Infantil.</li> </ul>
P9	<i>O curso, a meu ver, como dá uma especialização para a Educação Infantil deveria ter mais aulas de Educação Infantil, mais períodos, porque tivemos só dois períodos, então, não vejo suficiente. Apesar que as outras matérias também trabalham, as fases criança, mas trabalham separadamente, a psicologia, sociologia. Mas a Educação Infantil é uma fase importante para esse conteúdo que vai ajudar a gente a conhecer as coisas melhores. O estágio, também, tem uma parte que é relacionado à Educação Infantil, mas o estágio é uma coisa a parte. A gente sabe que vai lá , faz um pré-projeto. As aulas de Educação Infantil Também ajudariam a fazer um pré-projeto mais consciente.</i>	

<b>IDÉIA CENTRAL C : O ISE VALORIZA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO AÇÃO INFANTIL ATÉ CERTO PONTO</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>

P2	<i>Tanto que no início eles se comprometeram a arrumar professores bons, professores que pelo menos que eles acharam que eram bem capacitados, embora alguns tivessem algumas falhas. No meu modo de pensar esperava até mais, não sei se pela minha experiência com crianças, já vê a criança, alguma coisa você já sabe. Alguns professores não tinham tanta experiência, assim.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A instituição tentou arrumar professores capacitados para trabalhar neste curso, mas eles não têm experiência com a Educação Infantil;</li> <li>- A relação é boa até certo ponto, poderia Ter tido um esforço maior com a Educação Infantil;</li> <li>- No início sim, a relação era boa e tinha uma certa valorização.</li> <li>- Percebe-se que à medida que a instituição vai crescendo, há uma desvalorização;</li> <li>- Há um grande esforço da instituição para atender aos alunos.</li> </ul>
P8	<i>Eu acho que valoriza até certo ponto; eles pegam mais do nível de 1° a 4° série Pelas aulas que eu tive até hoje, eu acho que poderia ter tido um exercício maior na Educação Infantil No geral, acho que foi bom.</i>	
P10	<i>Eu acho que quando nós entramos a faculdade tinha um carinho mesmo, tinha uma preocupação com a formação desse profissional, principalmente, pelo histórico da fundação (...), na formação do professor, mas hoje, Quando a gente vê que está crescendo, está surgindo novos cursos, a gente percebe uma desvalorização com do normal superior, sim. Ainda que não seja da direção, mas às vezes de alguns professores, também, de outros alunos dos outros curso, então há uma desvalorização sim.</i>	
P13	<i>Em algumas coisas valoriza. Como por exemplo na preocupação em verificar o que não está dando certo para melhorar.</i>	

#### QUESTÃO 4

##### RELAÇÃO: O CURSO E A PRÁTICA PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

<b>IDÉIA CENTRAL A: O CURSO TEM CONTRIBUÍDO PARA MELHORAR A PRÁTICA PROFISSIONAL EM VÁRIOS ASPECTOS</b>		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P1	<i>Tem contribuído em todos os aspectos. Hoje já não sou mesma professora, a mesma pessoa. A gente tem que ter uma postura mais aberta, uma visão mais aberta do que eu tinha antes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crescimento pessoal e profissional;</li> <li>- Mais segurança profissional;</li> <li>- O curso contribui para buscar novas aprendizagens e aprimorar a minha prática;</li> </ul>
P2	<i>Contribui para eu ter a certeza de que Quando chega um abelhudo para falar que entende de Educação, eu poder falar eu entendo, de ter aquela certeza. Quando você tem só o magistério, parece que você não tem firmeza não. Agora explico com palavras mais acadêmicas que eu não tinha, agora, também, não tenho, mas estou melhorando e tenho a firmeza para falar esta área é minha.</i>	
P3	<i>Contribuiu em tudo. Tive uma mudança em tudo, na minha vida profissional. Meus olhares, eu mudei muito, foi para melhor.</i>	
P5	<i>Contribui tanto no aspecto profissional, como no pessoal. Hoje, já corro atrás das minhas dúvidas e não aceito as coisas de cabeça baixa.</i>	
P6	<i>Tem contribuído na busca mesmo, na pesquisa, de batalhar, de correr atrás do conhecimento. Não ficar só no senso comum. Com o nosso projeto de intervenção, também, que está mostrando que a gente pode ir além do que a gente é, e sempre tem algo além. Foi bem válido!</i>	
P7	<i>O curso contribui para aprimorar a minha prática, mas a escola, como já falei, quer que eu faça do jeito dela e pronto.</i>	
P8	<i>O curso tem contribuído muito para melhorar a minha prática, nossa como! Estou deixando para trás meus conceitos e estou formulando novos. Estou gostando muito mesmo.</i>	

P9	<i>De formação, de compreensão mesmo e de reflexão porque eu vejo que eu preciso de estudar mais ainda, eu gosto de estudar, então, preciso de mais para entender mais, para que não aja falhas, não por minha falha porque nós não somos perfeitos, mas para não deixar falhas nos pequeninhos mesmos</i>
P10	<i>Contribuiu para um crescimento muito grande. Primeiro porque eu acho que o melhor foi a valorização pessoal. Após eu ter passado, que eu comecei a estudar, comecei a entender melhor o meu papel como educadora.. Essa situação minha, pessoal, refletiu na sala de aula porque eu sabia como lidar em várias situações, perante a direção, perante aos alunos, perante aos pais. A gente fica muito mais Segura e, além de tudo, contribuiu porque muitas questões que eu tinha, muitas dúvidas que um buscava, eu recebi e outras eu consegui descobrir, pelo menos, como encontrá-las.</i>
P11	<i>Estou conseguindo intercalar a minha prática com a teoria. Tento absorver o que aprendo ao máximo na faculdade e colocando em prática no meu trabalho. Mesmo que seja coisas superficiais, porque o que eles falam na teoria, não consigo colocar na prática. Os próprios professor falam que é muito difícil,, outros não conseguem enxergar isso, porque muitos não tem experiência na Educação Infantil e falam que tem que ser trabalhado isso, daquela e daquela forma. Eu tento aprender o máximo. Me considero uma pessoa diferente. O crescimento pessoal, profissional, muda muito. Responsabilidade. Até essa idéia minha de atuar numa sala de aula. Achava que ir para a sala você passa para o aluno e pronto. A responsabilidade vai além do conhecimento que você tem para passar para o aluno. O aluno vem com tantos problemas para a sala de aula que não dá mais para você só passar conhecimento. Tem que envolver muita coisa. Eu mudei muito.</i>
P12	<i>Tem sim. Não sei se porque fiz o pós médio que é muito corrido, vi pouca coisa lá. Aqui, como o curso é de 4 anos, a gente está tendo condições de ver mais coisas, de ler mais, outras bibliografias. Quem fez o normal em 3 anos estão melhores, levou vantagem. Tenho tentado buscar, aproveitar todo o meu tempinho para tentar realizar um bom trabalho com as minhas crianças. Acho que cresci muito. Valeu muito mesmo.</i>
P14	<i>Contribui muito, principalmente, para quem vai trabalhar com o Ensino Fundamental Contribui bastante. Os professores sempre trazem textos que está enfocando o Ensino Fundamental Para mim, assim, contribui, mas não totalmente porque eu trabalho com crianças de três a seis anos. Quem tem intenção de trabalhar no Ensino Fundamental vai Ter bastante base teórica para trabalhar com as crianças. Com certeza mudei bastante. Até mesmo meu posicionamento em relação as crianças. Eu procuro agora estar sempre me atualizando para trabalhar com eles. Antes, não procurava nenhuma alternativa, seguia o planejamento da escola. Hoje tento aprimorar, melhorar.</i>
P15	<i>Tem melhorado porque tem me dado mais consciência para trabalhar de forma, buscar mais, estudar mais, pensar mais antes de agir na minha prática, então, eu tenho que me tornado uma profissional mais consciente, não mais fazer por fazer. Tenho que fazer mais pensando qual objetivo que eu tenho e estudo, teóricos mesmo.</i>

<b>IDÉIA CENTRAL B: O CURSO NÃO CONTRIBUIU PARA O APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P4	<i>Não. Porque todo curso eu sei que a gente tem que buscar, procurar bibliografia para enriquecer, comprar livros para ler. Eu faço muito curso fora, eu leio muito. Na escola eu tenho um apoio pedagógico muito grande. Tudo que eu tenho da minha prática, pouquíssimas coisas são daqui, principalmente, eu atuando na Educação Infantil. O que eu tenho da minha formação não é daqui.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O curso não contribui porque a ênfase na Educação Infantil é pouca;</li> <li>- O curso é muito focado no Ensino Fundamental, por isso contribui pouca para a prática na Educação Infantil.</li> </ul>
P13	<i>O curso é muito focado no fundamental e eu esperava mais do curso para a minha área que é a Educação Infantil.</i>	

### QUESTÃO 5

#### EIXO TEMÁTICO II: A ESCOLA E O ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

<b>IDÉIA CENTRAL A: O EIXO TEMÁTICO II PRIVILEGIA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P3	<i>A ênfase é dada mais no fundamental, pouquíssimo infantil.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ênfase é dada mais no Ensino Fundamental;</li> <li>- Privilegiam mais o Ensino Fundamental nas discussões temáticas;</li> <li>- Há uma predominância de professoras do Ensino Fundamental, na sala de aula;</li> <li>- Os exemplos dados, são para o Ensino Fundamental.</li> </ul>
P4	<i>A Educação Infantil é pouquíssimo falado, tudo é voltado para o professor do Ensino Fundamental. Tem professor que nem sabe que existe referenciais para a Educação Infantil, pergunta se nós temos PCNs. É como se fosse uma coisa que não tivesse tanta necessidade. O importante é de 1ª à 4ª. Isso deixa a gente muito triste! Muito triste!</i>	
P5	<i>Geralmente privilegiam mais o Ensino Fundamental. Acredito que nem os professores estão preparados para poder estar trabalhando com a Educação Infantil. Eles não tem prática nisso.</i>	
P8	<i>Tudo aqui é voltado para o Ensino Fundamental. A Educação Infantil é deixada de lado.</i>	
P9	<i>As ênfase são mais dadas no Ensino Fundamental. Na discussão a gente trabalha com textos, faz discussões em grupos, é isso, avaliações são normais. Não passa disso não!</i>	
P10	<i>Na sala de aula até é muito discutido isso porque nos colegas da turma há uma predominância de querer trabalhar o Ensino Fundamental. Poucas exceções querem continuar a trabalhar, a pesquisar a Educação Infantil. É complicado! A uma ênfase. Tirando essas matérias da Educação Infantil, nas outras, praticamente, não se é falado, não se é mencionado a questão da Educação Infantil.</i>	
P11	<i>Não trabalham com a ed, Infantil privilegiam mais o ens. Fundamental. Quando deram foi quando teve a disciplina específica.</i>	
P12	<i>No ISE, tirando as metodologias na área específica da Educação Infantil é mais voltado para o Ensino Fundamental</i>	
P13	<i>O eixo é mais voltado para o Ensino Fundamental. Geralmente, fala num todo, mas pelo que eu percebo, os exemplos, as citações, textos que eu tenho que ler são mais voltados para o Ensino Fundamental.</i>	
P14	<i>O curso está sendo enfocado mais o Ensino Fundamental. Não está dando muita prioridade para a Educação Infantil não. Está tendo até uma discussão de educação Especial, até que está bom, mas o enfoque mesmo é o ens. Fund, principalmente, os textos. Basicamente a gente está trabalhando nesse nível.</i>	

<b>IDÉIA CENTRAL B: ÀS VEZES, HÁ RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P2	<i>No tempo que era só Educação Infantil eles davam ênfase. [...] Fizemos estágio na Educação Infantil. Fora dessa época tiveram professores que ajudaram bastante. Isso tudo, mesmo que não seja para o infantil, você joga no infantil. O tempo todo está voltado, mesmo que tenha passado o período específico com o nome infantil, está ajudando, também. Eu sinto isso!</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns professores contribuíram bastante para a formação do professor da Educação Infantil;</li> <li>- O eixo temático é bem dividido;</li> <li>- Há uma correlação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.</li> </ul>
P7	<i>Fica dividido. Mesmo eles dividindo Educação Infantil e Ensino Fundamental dá para Ter uma base legal , base não, dá para diferenciar bastante isso.</i>	
P15	<i>Depende do que a gente estiver estudando.[...]o estudamos na psicologia sobre Piaget, era uma seqüência: estudamos crianças de 0 a 3 anos, passamos para 6 , mais avançada. Na disciplina da Lígia, vimos essa progressão de idade, também. Eu já estudei no NS dos 0 até..., mas não é específico, agora, nós vamos estudar. Acho que o curso consegue dividir bem. Nós tivemos mais discussões sobre o ens. Fundamental, mas tentam buscar, também, a Educação Infantil, até porque tem muitos educadores que trabalham com a Educação Infantil específico da Educação Infantil creio que foi menos discutido do que do fund. Mas, em questão de valor conseguem igualar.</i>	

<b>IDÉIA CENTRAL C: PROFESSORES DESPREPARADOS PARA FORMAR O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P4	<i>A Educação Infantil é pouquíssimo falado, tudo é voltado para o professor do Ensino Fundamental. Tem professor que nem sabe que existe referenciais para a Educação Infantil, pergunta se nós temos PCNs. É como se fosse uma coisa que não tivesse tanta necessidade. O importante é de 1ª à 4ª. Isso deixa a gente muito triste! Muito triste!</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores são despreparados para poder estar trabalhando com a Educação Infantil;</li> <li>- Falta de formação profissional para atender este nível de ensino.</li> </ul>
P5	<i>Geralmente privilegiam mais o Ensino Fundamental. Acredito que nem os professores estão preparados para poder estar trabalhando com a Educação Infantil. Eles não tem prática nisso.</i>	
P6	<i>Acredito que quando essas discussões são abordadas privilegiam mais a alfabetização. Crianças de 0 a 3 anos, o maternal, não me lembro de nenhuma coisa que foi significativa, nenhum debate. E a gente que trabalha com a Educação Infantil a gente sempre puxa para esse lado, aí sim, eles dão, eles comentam, mas a maioria dos professores não tem experiência com a Educação Infantil, então, eles nem sabem por onde passam. Só tem a questão do ciclo. Ciclo? Mas na Educação Infantil eles estão meio perdidos. A não ser os professor específicos, mas que mesmo assim, deixaram a desejar.</i>	

**QUESTÃO 6**  
**AS DISCIPLINAS NÃO ESPECÍFICAS E OS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

IDÉIA CENTRAL A: OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS NÃO ESPECÍICAS CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P2	<i>Esses professores têm contribuído mais, ainda, do que os do infantil.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores destas disciplinas têm contribuído mais do que os das disciplinas específicas;</li> <li>- Tem contribuído muito.</li> </ul>
P7	<i>Trabalham. Eles nunca deixam só para as disciplinas de Educação Infantil trabalham sim, mas não sei falar.</i>	

IDÉIA CENTRAL B: OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS NÃO ESPECÍICAS NÃO ABORDAM DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: A ÊNFASE É NO FUNDAMENTAL		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P4	<i>Eu é que tive que dar, a convite da professora de artes, um curso de arte, origami para as minhas colegas voltado para a Educação Infantil, porque senão não teria nem isso.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não são enfatizadas discussões sobre a Educação Infantil, pois ela é deixada de lado pelos professores das disciplinas não específicas;</li> <li>- Muitos professores falam que não tem experiência na área, por isso não debatem temas ligados à Educação Infantil.</li> </ul>
P8	<i>Nas outras disciplinas não tem nada específico para a Educação Infantil não. É falado de maneira geral, mesmo porque eles colocam a infância até 10 anos. Eu também acho que a infância é até 10, 11 anos, dentro do desenvolvimento infantil, mas a 1ª etapa da criança ela é mais complicada do que a 2ª. Cada fase você precisa Ter um tipo de conhecimento e um tipo de habilidade para estar lidando com aquela criança.</i>	
P9	<i>O trabalho deles é mais focado no Ensino Fundamental, talvez seja porque eles nunca passaram por esta fase dos pequeninhos então passa aquela pincelada por cima, mais sempre são do ensino fundamental. E na turma, a maioria dos professores é do ensino fundamental, então, as discussões lá são mais no Ensino Fundamental</i>	
P10	<i>Quase inexistente. E se tiveram que falar, falaram muito pouco.</i>	
P11	<i>Muitos deles falam que eles não tem experiência nessa área. Acredito que quando a pessoa não tem experiência, acho que ele não tem muito que falar pelo fato dele não Ter vivenciado aquilo. Então, são mais relatos. Quando se tem que fazer alguma intervenção, são mais relatos mesmo dos outros professores, minhas colegas da sala de aula que são colocados em discussão.</i>	

IDÉIA CENTAL C: DEPENDE DA DEMANDA, MAS O ENFOQUE É NO FUNDAMENTAL.		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P1	<i>Quando são procurados sim do contrário, não entram muito no assunto, não.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As discussões são enfatizadas dependendo da demanda, mas o enfoque é no fundamental;</li> <li>- A demanda do grupo interfere nas discussões diárias;</li> <li>- Os debates existem, mas são raros.</li> </ul>
P3	<i>No caso a psicologia, a ética, professor de ciências, alguma coisa, e a de inclusão. Os outros professores falam da Educação Infantil, mas muito pouco falam mesmo é do fundamental.</i>	
P9	<i>O trabalho deles é mais focado no Ensino Fundamental, talvez seja porque eles nunca passaram por esta fase dos pequeninhos então passa aquela pincelada por cima, mais sempre são do ensino fund. E na turma, a maioria dos professores é do ensino fund., então, as discussões lá são mais no Ensino Fundamental</i>	
P12	<i>Os professores tem tentado sim. Até , por ex. , Quando surgem os relatos das meninas, e a gente coloca muita coisa. Eles ajudam a gente. Dá ênfase naquele momento. Tem tentado ajudar a gente.</i>	

P13	<i>Alguns temas, alguns textos que a gente lê são voltados para a Educação Infantil, mas o enfoque é mais para o Ensino Fundamental.</i>
P14	<i>Discutem, mas é raro. O enfoque mesmo é no fundamental. Mas foi a psicologia que entrou muito nessa área da Educação Infantil só mesmo essa disciplina.</i>

## QUESTÃO 7

### AS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DINÂMICA EM SALA DE AULA

<b>IDÉIA CENTRAL A: AS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PRECISAM SER REVISTAS:</b>		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P3	<i>A disciplina Educação Infantil, pela escola que estou trabalhando, não acrescentou muita coisa não. A 1ª professor deu muito fichamento e a 2ª professora para mim, não acrescentou nada. Aprendi mais coisa com o professor da psicologia, do que com elas. E, também, com a professora da educação Especial que estou aprendendo alguma coisa sobre a criança. Foi mais proveitoso.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As disciplinas específicas da Educação Infantil não contribuem muito;</li> <li>- Elas não dão base para a formação;</li> <li>- As disciplinas deixaram a desejar;</li> <li>- Muita teoria, pouca prática.</li> </ul>
P4	<i>O módulo que a gente teve de Educação Infantil Que estava gerando uma expectativa muito grande, foi uma decepção total. Passamos dois semestres conceituando o que é infância, mais nada! Os 3º e 4º períodos acabaram, a gente naquela expectativa toda e ficamos lá, buscando por si mesma. Quem veio com a intenção de se formar um profissional da Educação Infantil, não vai sair daqui com essa formação porque não vai ter base para isso.</i>	
P5	<i>O módulo foi decepcionante. Deixou muito a desejar. Não deu base nenhuma.</i>	
P6	<i>Específico tivemos dois períodos que tinham a disciplina específica de Educação Infantil. Eu acho que ficou muito a desejar, muito mesmo a desejar. Trabalho, pesquisa de campo a gente não pode fazer por questões porque a escola que a professora querida não permitiu que o grupo fizesse a pesquisa, então, deixou muito a desejar.</i>	
P8	<i>Muita teoria, né? Acho a teoria muito importante e ainda foi pouco, foram dois semestres de Educação Infantil com a Alzira, no terceiro, quarto, quinto e sexto, acho que foi isso mesmo; se eu não estou enganada, acho que foi isso mesmo. Eu achei pouco pois mexer com criança é muito complexo principalmente nas primeiras idades, então eu acho que a gente deveria ter tido uma carga horária maior, por exemplo, eu estou fazendo estágio, eu posso escolher fazer estágio em dois períodos na Educação Infantil e um no fundamental ou ao contrário; eu escolhi fazer esse semestre na Educação Infantil e vou fazer o semestre que vem também na Educação Infantil porque eu acho que a criança enquanto ela não faz os 7 anos é muito complexo mexer com ela porque envolve você entrar no mundo dela, você tem que fazer parte pra você conseguir chegar até a ela, então eu acho que foi muito pouco, poderia ter tido mais prática. Acho que o curso deixou a desejar.</i>	

P9	<i>A ênfase do curso foi pouca curta, porque foram só dois semestres. A aula se eu não me engano foi de 40h, não teve trabalho de campo. Tivemos mesmo foi teoria, as partes de cada teórico dentro da Educação Infantil, não saímos dessa parte, uma pessoa que possa vir dar um depoimento, a gente pesquisar alguma coisa de campo, o que a gente está pesquisando mesmo de campo, agora, é no estágio, a gente não tem um alguém para ficar orientando aquilo. Quem orienta a gente não é da parte da Educação Infantil.</i>	
P11	<i>Tivemos dois períodos com a Educação Infantil e achei que ficou muito vago. Por ser um curso que você pode estar trabalhando com a Educação Infantil e com o ens. Fundamental achei que ficou vago para a Educação Infantil Acho que teve um período que o professor deixou muito a desejar, no outro período começou, mas acabou, foi muito rápido. Poderia intercalar mais, poderia ser meio a meio.</i>	
P12	<i>Esperava muito mais já que é um curso que habilita para a formação do professor da Educação Infantil. Deixou muito a desejar. Essas disciplinas tiveram muitas falhas.</i>	
P13	<i>No começo eu esperava mais. Quando entrei para o curso eu achava que seria diferente. Eu achava que a gente ia ter mais aula prática, aulas de como preparar jogos, atividades recreativas e o nosso curso é muito teórico. Esperava que as aulas voltadas para a Educação Infantil fossem mais lúdicas, mais práticas mesmo, dando suporte para a gente trabalhar dentro de sala de aula.</i>	
P14	<i>Eu gostei. Eles trabalharam nos dois períodos que nós tivemos. Só que achei falho. Eles não trabalharam muita prática na Educação Infantil a gente trabalho muita teoria. Teve um trabalho que pude trazer experiências para a sala, mas da parte dos professores não teve um conteúdo para estar trabalhando Educação Infantil não me ajudou muito na minha área. Não interferiu na minha formação não.</i>	

<b>IDÉIA CENTRAL B: AS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DERAM BASE PARA A FORMAÇÃO.</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P1	<i>A disciplina se chama Educação Infantil, já passei por ela, não tenho mais. [...]Nosso curso é mais direcionado para a Educação Infantil.</i>	- O curso foi muito bom e deu uma boa base para se trabalhar na Educação Infantil; - O curso é mais direcionado para a Educação Infantil.
P7	<i>Estudamos como trabalhar com as crianças. Estudamos os referenciais da Educação Infantil, os três livros. Foi muito bom para mim, deu muita base.</i>	
P10	<i>O primeiro módulo da Educação Infantil, eu achei que foi fundamental. A gente teve um contato com o material, com tudo que tem no mercado hoje, que não é muita coisa, voltado para a Educação Infantil. Então, a gente viu os conceitos da criança, como isso historicamente foi construído. Foi muito interessante. Tudo isso conjugado a nossa prática, também. Porque a gente viu o porque e trazendo algumas realidade.</i>	

<b>IDÉIA CENTRAL C: A INFLUÊNCIA DOS PROFESSORES NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS.</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>

P2	<i>Tiveram duas professoras. Uma prometeu ser boa. Ela tinha. Ela era boa. É pedagoga, supervisora, muito rígida, mas ficou em cima dos PCNs.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor influencia na disciplina;</li> <li>- A primeira professora era boa, a outra mantinha uma distância de pesquisadora.</li> </ul>
P3	<i>A disciplina Educação Infantil, pela escola que estou trabalhando, não acrescentou muita coisa não. A 1ª professor deu muito fichamento e a 2ª professora para mim, não acrescentou nada. Aprendi mais coisa com o professor da psicologia, do que com elas. E, também, com a professora da educação Especial que estou aprendendo alguma coisa sobre a criança. Foi mais proveitoso.</i>	
P6	<i>Específico tivemos dois períodos que tinham a disciplina específica de Educação Infantil. Eu acho que ficou muito a desejar, muito mesmo a desejar. Trabalho, pesquisa de campo a gente não pode fazer por questões porque a escola que a professora querida não permitiu que o grupo fizesse a pesquisa, então, deixou muito a desejar.</i>	
P10	<i>O primeiro módulo da Educação Infantil, eu achei que foi fundamental. A gente teve um contato com o material, com tudo que tem no mercado hoje, que não é muita coisa, voltado para a Educação Infantil. Então, a gente viu os conceitos da criança, como isso historicamente foi construído. Foi muito interessante. Tudo isso conjugado a nossa prática, também, porque a gente viu o porque e trazendo algumas realidade. Vimos algumas atividades, muito poucas, para a gente estar colocando um pouco na nossa prática como professora. [...]a outra professora que chegou, trabalhou também teóricos, também achei fundamental, que a gente teve contado, e com esse trabalho a gente fez estágio, dentro das concepções, então, achei muito valioso. Só que na Alzira eu senti muita diferença porque ela trabalhou teóricos, mas de uma distância de pesquisadora. Não tinha a prática que a Márcia tinha, da vivência dentro da Educação Infantil</i>	
	<i>P15 a Márcia trabalhou com livros sobre creche, discutimos em seminários, apresentações de trabalhos e dificuldades que a gente tinha a gente discutia em seminários também, e ela supervisionando. Depois, a outra, particularmente, não fiquei satisfeita com o trabalho, pois ela deixou muito no ar. Também, a gente discutiu na sala, que nós, as estudantes do curso NS é que demos o curso de Educação Infantil porque foi só apresentação de trabalho, só falação nossa. Acho que deixou a desejar e ela é muito fechada, até da pessoa dela mesmo não simpatizei.</i>	

## E. QUESTÃO 8

### PRÁTICA DOCENTE ANTERIOR E A RELAÇÃO COM OS CONTEÚDOS EM SALA DE AULA

IDÉIA CENTRAL A: A PRÁTICA ANTERIOR DAS ALUNAS É APROVEITADA PELOS PROFESSORES		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P1	<i>A prática é aproveitada desde o início, mais Quando vamos apresentar trabalhos. Eles nos colocam ora como professores, ora como alunos. Dá a liberdade da gente expor o que estaríamos fazendo nos papéis diversificados.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A prática é aproveitada;</li> <li>- As experiências docentes são levadas em consideração pelos professores;</li> </ul>
P2	<i>Aproveita, aproveita. É jogado muito dentro daqui como experiência, pedindo para relatar como foi, sua experiência, observação da sala de aula serve, também, como pesquisa para eles e prá gente, também.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores tentam trabalhar em cima da prática.</li> </ul>

P10	<i>Bastante aproveitada. Por ex. hoje estávamos tendo aula de ciências, e podemos pegar as dúvidas dos nossos alunos, as dificuldades que nós temos na escola, e que a gente observa. Na sala de aula junto com o professor nós estamos pesquisando, analisando as perguntas e procurando as respostas para criar uma estratégia de trabalho.</i>	
P12	<i>Acredito que sim, pois quando a gente trás alguma coisa, eles tentam trabalhar sim, com isso.</i>	

<b>IDÉIA CENTRAL B: A PRÁTICA ANTERIOR NÃO É LEVADA EM CONSIDERAÇÃO PELOS PROFESSORES</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P4	<i>A prática não é aproveitada porque sequer consultaram a gente para saber o que a gente faz, como a gente faz, há quanto tempo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A prática anterior não é aproveitada pelos professores;</li> <li>- Os professores desconsideram a experiência dos alunos;</li> <li>- A prática não é levada em consideração porque os professores não fazem um levantamento prévio sobre isso.</li> </ul>
P6	<i>Os professores não consideram a prática, não partem daí não. A gente apresenta, fala da prática, mas como ficou muito a desejar não mudou em relação a isso. A Educação Infantil é pouquinho vista.</i>	
P7	<i>Os professores não levam em consideração a nossa prática. Eles acham que tudo que nós sabemos precisa ser aprendido novamente. Por que não reformular a nossa prática em cima de debates e discussões?</i>	
P8	<i>A minha prática não foi aproveitada pelos professores. A gente no final acaba fazendo uma reflexão de tudo que a gente fazia e até que a gente faz muita coisa errada e continua fazendo porque é uma coisa que a gente está sempre aprendendo. Apesar de ter experiência na Educação Infantil, vejo que muita coisa que eu faço, ainda, posso melhorar. Posso melhorar muito. Mas a prática que eu tinha, graças a Deus estou deixando de lado, estou reformulando.</i>	

<b>IDÉIA CENTAL C: EM ALGUNS CASOS, A PRÁTICA É APROVEITADA</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P3	<i>A prática é aproveitada em alguns casos, mas isso não interfere no que o professor vai desenvolver na sala de aula.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A prática é aproveitada em alguns casos, mas isso não interfere no que o professor vai desenvolver na sala de aula;</li> <li>- A prática é aproveitada em alguns casos. Depende da demanda e do assunto.</li> </ul>
P5	<i>Quando nós trabalhamos na Educação Infantil, até que houveram alguns momentos sim que eles tomaram como experiência os alunos. Na matéria, né.</i>	
P9	<i>Quando me disponho a dar exemplos, a questionar alguma coisa, a perguntar em relação a meu trabalho, ajuda sim, me ajuda, me esclarece e ajuda os meus colegas, principalmente, os que não trabalharam nesta fase, ainda.</i>	
P11	<i>Depende muito do que eles estão trabalhando. Têm assuntos que já vem todo determinado, mas nas discussões é considerado isso, mas não levam só isso em consideração.</i>	
P13	<i>Sim, alguns trabalhos que eu fiz, eu usei. Trouxe alguns trabalhos dos meus alunos para apresentar trabalho aqui. Então, foi aqui.</i>	
P14	<i>Tiveram alguns trabalhos que tive que trazer a minha experiência para realizar trabalhos aqui, até trabalho individual.</i>	
P15	<i>Pelos relatos nossos. Quando a gente fez o memorial, relatos nossos da sala de aula. É aproveitado nesse sentido, assim. As nossas dificuldades, nossa memória de trabalho anterior foi aproveitada.</i>	

## QUESTÃO 9

### F. A PRÁTICA DO ESTÁGIO

<b>IDÉIA CENTRAL A: A PRÁTICA DE ESTÁGIO É ENRIQUECEDORA, POIS PERMITE CONHECER NOVAS REALIDADES</b>		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P1	<i>Estágio é útil porque, realmente, amplia os conhecimentos da gente, principalmente Quando fazemos em outras escolas, escolas desconhecidas. Abre muito o leque.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O estágio é útil porque amplia os conhecimentos;</li> <li>- O estágio é importante até para quem tem experiência na Educação Infantil;</li> <li>- É interessante para conhecer novas realidades;</li> <li>- No estágio temos a oportunidade de trabalhar com a Educação Infantil;</li> </ul>
P2	<i>P2 Acho que todos fazem porque é importante prá gente, mesmo eu já estando trabalhando no infantil, quero conhecer outras realidades. Criança é criança em Qualquer contexto social.</i>	
P3	<i>Com o estágio eu achei mais interessante estar no fundamental para eu estar vendo que eu não conheço e porque eu não fiz curso de docência. Ela é interessante.</i>	
P6	<i>A princípio achei que este estágio não tinha nada a ver porque eu já trabalho a muito tempo como professora e não iria me enriquecer em nada. Depois, achei muito legal. Os dois semestres que passaram foram muito enriquecedores. Um fiz no Ensino Fundamental e o outro fiz na Educação Infantil mesmo na rede pública porque trabalho na rede particular. Foi fantástico! No estágio sim, temos a oportunidade de trabalhar com a Educação Infantil. Fui privilegiada por ter sido orientada pela coordenadora do estágio. Ela é ótima!</i>	
P7	<i>Mas é significativo ver os projetos, porque a gente passa por outras escolas e aprende bastante. Porque ficar só na sua. Você vendo as dificuldades das outras escolas é bastante rico para o seu conhecimento.</i>	
P8	<i>Acho que o que valeu mesmo no curso para a Educação Infantil é você poder escolher dois semestres na Educação Infantil. Porque quando você está lá, você se coloca no lugar da professora, no lugar da aluna e olha aquilo com estranheza e pensa: nó eu faço isso? Você critica uma coisa que depois, você se pega fazendo.</i>	
P9	<i>Eu considero este estágio aqui como um bom estágio, diferente dos outros que eu já conheci. O nosso estágio é mais focado para a form. do professor mesmo. O projeto de intervenção é discutido..</i>	
P10	<i>É legal ver outras realidades. Muito importante conhecer o que outras professoras fazem para nos auto avaliarmos.</i>	
P13	<i>Por um lado eu acho muito importante, mas para aquelas pessoas que não estão voltados para a área educação ativa, os que não estão atuando. Para que já está atuando igual eu, que tenho 10 anos, não vejo porque fazer um estágio voltado para uma coisa que eu já tenho experiência enorme. É claro que a cada turma é uma experiência nova, uma coisa diferente, mas tem cisa que eu acho desnecessária.</i>	
P14	<i>Acho interessante. Fiz no Ensino Fundamental Porque já trabalho na Educação Infantil .são novas experiências, são alunos diferentes. A faixa etária é diferente, a gente aprende muito com eles. Acho importante estar fazendo o estágio até pela própria formação.</i>	

<b>IDÉIA CENTRAL B: O POUCO TEMPO DE ESTÁGIO DIFICULTA A ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO.</b>		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS

P1	<i>O estágio de toda forma é muito cansativo porque acaba que a gente não tem o tempo necessário para fazer um bom trabalho.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O estágio é muito cansativo;</li> <li>- O tempo é pouco para aplicar os projetos de intervenção;</li> <li>- A prática de estágio deixa a desejar, pois não permite ao aluno acompanhar o processo.</li> </ul>
P4	<i>Dessa maneira como foi feita eu acho desnecessária porque eles colocaram que todo mundo deve estar numa sala de aula observando o tempo todo, não está sendo produtivo. É uma vez por semana. Como fazer um estágio de intervenção se você observa uma vez por semana em 6 meses? Para quem já tem prática de sala de aula achei isso desnecessário. Eu sugeri, mas eles não concordaram, que quem já tivesse experiência fosse um professor orientador acompanhar o trabalho daquele aluno que já está na sala de aula, para analisar o seu trabalho no contexto. O professor poderia ir uma vez por mês... e a observação deixasse para quem não tivesse experiência no magistério.</i>	
P5	<i>A prática de estágio deixa a desejar, pois não permite acompanhar o processo do professor regente e nem aplicar um projeto de intervenção porque a gente não pode observar direito.</i>	
P11	<i>É muito vago mesmo. O nosso estágio é só na 5ª feira, a gente vai no estágio, só na 5ª feira. Então você vai vivenciar aquilo que é trabalhado só na 5ª feira, por causa da rotina, você não acompanha o trabalho da escola. E isso fica vago. Não consegue acompanhar todo processo. A visão, o relato da escola fica muito restrito.</i>	
P12	<i>Muito vago. Não tem como dar seqüência nos projetos que temos que fazer de intervenção porque é só uma vez por semana. Perde o processo.</i>	
P15	<i>É rico, mas acho que o tempo é pouco. Eu trabalho o dia inteiro, estudo à noite, só tenho a 5ª feira para fazer o estágio. É uma vez por semana, mais ou menos uns 5 meses. E no nosso caso que a gente está fazendo observação, a gente vai querer ver um certo resultado do nosso projeto que a gente elaborou e, às vezes, está acontecendo da gente não ver o resultado, de não dar conta.</i>	

### QUESTÃO 10 AVALIAÇÃO PESSOAL DO CURSO

IDÉIA CENTRAL A: O CURSO É CONSIDERADO COMO DE QUALIDADE		
SUJEITO	EXPRESSÃO-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
P1	<i>O curso em si, é muito bom, temos muitas disciplinas e o meu amadurecimento enquanto profissional foi muito maior agora. Os professores tentam muito nos ajudar, ampliar os nossos conhecimentos, estão sempre tentando mudar o material didático . por mais corrido que seja, mesmo sendo em Quatro anos, eles estão sempre dispostos a melhorar as coisas dentro da faculdade, das aulas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O curso é muito bom. Os professores estão sempre dispostos a ajudar;</li> <li>- A faculdade é excelente e está tentando fazer o melhor.</li> </ul>
P3	<i>O curso em si está sendo bom.</i>	
P6	<i>O curso é um curso muito bom. Eu não trocaria por nem um outro. Só a Educação Infantil é que fica mesmo a desejar. O que eu Teria a acrescentar é dar mais ênfase a Educação Infantil mesmo, mas é um curso muito bom.</i>	
P10	<i>O curso é um curso muito bom. [...]Em temos de conteúdos, o curso é muito bom. O profissional que quer trabalhar mesmo em sala de aula como professor, ele tem que fazer este curso, capacita mesmo os que querem trabalhar em sala de aula na Educação Infantil. Eu acho que os conteúdos teriam que mudar.</i>	
P14	<i>O curso é muito bom.[...] Acho que está excelente a faculdade. Está tentando fazer o melhor pro curso, pro nome da faculdade. Só balancearia mais.</i>	

<b>IDÉIA CENTRAL B: SER A PRIMEIRA TURMA FOI PREJUDICIAL</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P4	<i>A briga que a gente tem em ser a primeira turma dá a impressão que eles estão experimentando para ver se vai dar certo. Muita coisa já percebemos que eles estão querendo mudar, mas vai atingir quem está começando agora.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser da primeira turma foi prejudicial, pois muita coisa foi experimentada;</li> <li>- O curso normal superior está caminhando.</li> </ul>
P11	<i>O CNS está caminhando. Ele está num processo que é lento, é o primeiro curso, eu sou da primeira turma. Acredito que ele vai chegar lá, ele vai conseguir ser um curso de Qualidade.</i>	
P14	<i>Por nós sermos da primeira turma, cada vez está melhorando mais o curso. Podemos ver como está sendo o trabalho com os período que estão vindo agora.</i>	
P15	<i>A gente fala que nós somos as cobaias é a primeira turma que vai formar, então, isso prejudicou um pouco. Tem muita coisa que deixou a deseja por esse sentido. Não sei, talvez, poderia Ter sido estudado pelo grupo de professores aí, antes de fazer um teste com a gente. Eu penso que as outras turmas que estão vindo vão aproveitar ainda mais do que a gente.</i>	

<b>IDÉIA CENTRAL C: É NECESSÁRIO REFORMULAR O CURSO</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P1	<i>Teríamos que acrescentar horas, o que é impossível, principalmente, para quem estuda a noite. As aulas de Sábado são muito cansativas..</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O curso normal superior precisa ser revisto;</li> <li>- Teria que acrescentar horas, mexer na carga horária;</li> <li>- Rever a questão do estágio.</li> </ul>
P4	<i>Eu acho que deveria ser um curso com menos disciplinas porque é muito pesado, nós temos 12 disciplinas por semestre, mais estágio, mais as aulas de sábado. É um curso muito maçante. As disciplinas mais interessantes passam muito rápido, são abordadas de uma forma muito branda, muito breve. Discussões que valiam a pena Terem sido aprofundadas, não são. O curso é muito corrido. Tinham que dar uma diminuída na carga horária, rever a questão do estágio, do trabalho final.</i>	
P5	<i>Eu acho que o curso é muito extensivo, muito grande por serem quatro anos. Na minha sala ninguém está mais aguentando, vindo mesmo por obrigação. [...]Número de matéria muito grande, 12 mesmo. É muita coisa. Está muito cansativo, muito perdido. Não vejo a necessidade desse tanto de coisa. A gente pede para estar revendo desde o início, este estágio, que é muito desnecessário da forma que é apresentado para gente. A maioria já está em sala. Acho interessante sermos orientados dentro da nossa sala de aula mesmo. ...teria mais interesse.</i>	
P7	<i>Eu mudaria alguma coisa, pois tem coisa que se repete muito. Você vai desde o 1° até o 8° vendo aquilo. É cansativo. Coisa que você vê sempre, sempre, sempre, vai te cansando.</i>	
P8	<i>Tem umas matérias que eu mudaria. Por ex. eu tive uma aula de temas de estudo, artes que eu acho que não contribuiu muito. Não vi muito como utilizá-las porque faltou teoria. Coisa que eu pego num livro, dobrar papel, isso não precisa. Se eu tenho capacidade para refletir eu pego um livro e vejo isso dá, isso não dá. Poderia Ter tido mais matérias que contribuíssem para a minha prática..</i>	

P9	<i>Se eu pudesse tiraria algumas aulas porque não vejo tanta importância nelas, aumentaria outras que a carga horária é pouca que são de grande valia para a gente. Tem matéria que tem um período e fica fazendo falta para a gente. Por ex. português. Nós temos CMC que é a metodologia de português, mas a aula de português mesmo para a gente fazer resenhas, monografias, regras ABNT, nós tivemos um período. Tem coisa que não supriu a gente.</i>
P10	<i>Eu acho que os conteúdos Teriam que mudar. Tem que Ter um foco distribuído. Não tem sentido a gente sair com duas habilitações e sair mais com uma área. [...]Também acho que as matérias da forma que foram distribuídas ficou um pouco cansativo, um pouco repetitivo. A gente precisava filtrar, de repente trocar por outras coisas voltadas para a Educação Infantil, que houvesse uma mudança, nessas questões que se repetiram muito. Foi um pouco maçante.</i>
P11	<i>Mas, acho que tem que ser bem estruturado, há grandes defasagens de disciplinas. Nós temos doze disciplinas por semestre, aulas ao Sábado, é muito puxado. São muitas informações para pouco tempo. Vê muita coisa e aprende pouco. Muita informação para pouco aprendizado. Tem que ser bem estruturado ainda.</i>
P12	<i>Mas, acho que o curso é muito bom, mas, também, tem muito que melhorar. Acredito que as turmas que estão vindo aí, vai beber uma água mais limpa.</i>
P13	<i>Acrescentaria mais aula prática, mais oportunidade de debate sobre a Educação Infantil, mais aproveitamento da Educação Infantil mais prática, menos teoria porque assim, com textos, eles preocupam muito com a Quantidade, acho que a qualidade está ficando um pouco de lado. Acho que tem que valorizar mais a Qualidade do que a Quantidade.</i>
P15	<i>Eu acho que o que deveria mudar são o número de disciplinas, doze é muito pesado. Tem disciplina que talvez poderia trabalhar junto uma com a outra. A gente fica muito sobrecarregado, está todo mundo estressado. E a Educação Infantil mesmo sendo discutida, ainda, ficou com menos discussão do que o Ensino Fundamental</i>

<b>IDÉIA CENTRAL D: A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL FICOU PREJUDICADA</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>EXPRESSÃO-CHAVE</b>	<b>IDÉIAS CENTRAIS</b>
P2	<i>Do curso de um modo geral, eu acho que o infantil tem que melhorar. O que tem que melhorar é a Educação Infantil, com certeza. As outras disciplinas estão boas. Eu não sei se é por causa da minha experiência, mas eu esperava mais do infantil.</i>	- A ênfase na Educação Infantil tem que melhorar; - Ou melhora a Educação Infantil, ou é melhor tirar essa habilitação;
P3	<i>Eu acho que a parte da Educação Infantil como não acrescentou muito, nem deveria de ter. deveria ficar só com o fundamental mesmo. E depois fazer pós graduação em Educação Infantil. Dessa forma, poderia estar reduzindo o curso de quatro para três anos. O curso em si está sendo bom.</i>	- É preciso Ter um equilíbrio entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; - O curso precisa ser melhor estruturado porque há defasagens nas disciplinas de Educação Infantil;
P6	<i>O curso é um curso muito bom. Eu não trocava por nem um outro. Só a Educação Infantil é que fica mesmo a desejar. O que eu teria a acrescentar é dar mais ênfase a Educação Infantil mesmo, mas é um curso muito bom.</i>	- Mais qualidades nas disciplinas que versam sobre a Educação Infantil.
P8	<i>A Educação Infantil, o curso estaria meio a meio porque eu acho muito pouco dois períodos para a Educação Infantil dentro do curso que está formando o Educador infantil, que dá duas habilitações. Dois semestres, pouquíssimo, ainda mais quando a professora não é boa.</i>	

P9	<i>Aumentaria as aulas de Educação Infantil, porque um curso que dá duas licenciaturas, Ensino Fundamental E Educação Infantil e somente Ter dois períodos, num curso que tem oito períodos. Teria que ser metade. Metade na Educação Infantil, metade no Ensino Fundamental</i>	
P10	<i>Eu acho que os conteúdos teriam que mudar. Tem que Ter um foco distribuído. Não tem sentido a gente sair com duas habilitações e sair mais com uma área. Então acho que a gente precisa, mas acho, também, que é uma carência do mercado porque que professores vão estar realmente ensinando, se a gente não está formando o professor que realmente pesquisa, que conhece sobre a Educação Infantil. Essa mudança tem que ocorrer sim. A gente que está formando espera conseguir trilhar este caminho.</i>	
P13	<i>Acrescentaria mais aula prática, mais oportunidade de debate sobre a Educação Infantil, mais aproveitamento da Educação Infantil mais prática, menos teoria porque assim, com textos, eles preocupam muito com a quantidade, acho que a Qualidade está ficando um pouco de lado. Acho que tem que valorizar mais a qualidade do que a quantidade.</i>	
P14	<i>Mudaria ser mais enfocado, também, a Educação Infantil. Que fosse equilibrado Educação Infantil e Ensino Fundamental Porque muitas pessoas trabalham nesta área.</i>	
P15	<i>E a Educação Infantil mesmo sendo discutida, ainda, ficou com menos discussão do que o Ensino Fundamental</i>	