

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 7

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

7

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 7 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-014-8

DOI 10.22533/at.ed.148181912

1. Educação e estado. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – Formação.
I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No âmbito da presente obra é relevante destacar que a preocupação com a formação de professores é antiga. E que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo.

É pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, são fundamentais e possuem um potencial significativo quando se trata da promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, os artigos deste volume no geral apresentam alguns aspectos legais advindos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e Portaria Ministerial n.º 1.403/2003 que cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (a mais utilizada nos artigos) os artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 tratam da formação dos profissionais da educação e o artigo 67 sobre a sua valorização.

Os saberes do professor também é um tema abordado e de todos os saberes, o saber da experiência se destaca, uma vez que ele é aprendido na prática, na vivência reflexiva do trabalho cotidiano e nos embates com os problemas vividos nos processos das práticas refletidas. Esse conhecimento é unido à ação didática, é prática e teoria ao mesmo tempo. É o que define o professor como autor da sua prática, mediada pelas relações com seus educandos, constrói saberes e redimensiona a teoria.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Flaviani Souto Bolzan Medeiros</i> <i>Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha</i> <i>Andreia Ines Dillenburg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819121	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
<i>Valter Pedro Batista</i> <i>Lucila Pesce</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819122	
CAPÍTULO 3	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Rosely Cândida Sobral</i> <i>Denise Rosana da Silva Moraes</i> <i>Tamara Cardoso André</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819123	
CAPÍTULO 4	41
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Célia Borges</i> <i>Leonice Matilde Richter</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819124	
CAPÍTULO 5	56
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS	
<i>Izabella Alvarenga Silva</i> <i>Raul Aragão Martins</i> <i>Luciana Aparecida Nogueira da Cruz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819125	
CAPÍTULO 6	64
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Miryan Cristina Buzetti</i> <i>Maria Piedade R. da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819126	
CAPÍTULO 7	72
ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA	
<i>Marinês Verônica Ferreira</i> <i>Cristiane Muenchen</i> <i>Carlos Alberto Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819127	

CAPÍTULO 8	82
COACHING EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	
<i>Andressa Savoldi de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819128	
CAPÍTULO 9	101
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS	
<i>Antonio Nilson Gomes Moreira</i>	
<i>Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa</i>	
<i>Ana Lúcia Lopes do Carmo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819129	
CAPÍTULO 10	115
DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS	
<i>Alice de Paiva Macário</i>	
<i>Víviam Carvalho de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191210	
CAPÍTULO 11	126
DIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Hyago Ernane Gonçalves Squiave</i>	
<i>Priscila Braga Paiva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191211	
CAPÍTULO 12	134
FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZADO COLABORATIVO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	
<i>Ivana Ferreira dos Santos</i>	
<i>Cecília Vicente de Sousa Figueira</i>	
<i>Fernanda Barros Ataiades</i>	
<i>Anair Araújo de Freitas Silva</i>	
<i>Érica Giarretta Biase</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191212	
CAPÍTULO 13	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA CIDADE DE MARABÁ(PA)	
<i>Airton dos Reis Pereira</i>	
<i>Marinalda Gomes Apinagés</i>	
<i>Maria José Costa Faria</i>	
<i>Rayda Matias Lima</i>	
<i>Vanda Coelho Rêgo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191213	
CAPÍTULO 14	152
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191214	

CAPÍTULO 15	167
FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?	
<i>Maurício Fagundes</i> <i>Silvana Hoeller</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191215	
CAPÍTULO 16	176
LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS	
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i> <i>Ludimar Pegoraro</i> <i>Mariangela Kraemer Lenz Ziede</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191216	
CAPÍTULO 17	192
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Marcelo Silva da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191217	
CAPÍTULO 18	202
O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	
<i>Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia</i> <i>Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191218	
CAPÍTULO 19	213
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?	
<i>Patrícia Maria Reis Cestaro</i> <i>Núbia Schaper Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191219	
CAPÍTULO 20	225
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*	
<i>Karina Machado</i> <i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191220	
CAPÍTULO 21	234
POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA	
<i>André Luís Messetti Christofolletti</i> <i>Flávia Priscila Ventura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191221	
CAPÍTULO 22	242
RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE	
<i>Márcia Beatriz Cerutti Müller</i> <i>Denise Regina Quaresma da Silva</i> <i>Zuleika Leonora Schmidt Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191222	

CAPÍTULO 23	255
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i> <i>Ivo Ribeiro de Sá</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191223	
CAPÍTULO 24	268
RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i> <i>Adriana Teixeira Reis</i> <i>Jeanny Meiry Sombra Silva</i> <i>Luana de André Sant'Ana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191224	
CAPÍTULO 25	275
SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA	
<i>Augusta Teresa Barbosa Severino,</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191225	
CAPÍTULO 26	286
A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERÊNCIA INOVADORA	
<i>Luiza Alves Ferreira Portes</i> <i>Luzia Cristina Nogueira de Araujo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191226	
SOBRE A ORGANIZADORA	297

DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS

Alice de Paiva Macário

Universidade Federal de Juiz de Fora, PPGE
Juiz de Fora- Minas Gerais

Víviam Carvalho de Araújo

Universidade Federal de Juiz de Fora, PPGE
Juiz de Fora- Minas Gerais

RESUMO: Este texto tem por objetivo problematizar a formação de professores, discutindo sobre a formação inicial e continuada dos(as) profissionais que trabalham com crianças de 0 a 3 anos e apresentando uma experiência de formação em contexto realizada a partir de uma pesquisa que teve como campo empírico uma creche pública/conveniada do município de Juiz de Fora/MG. O trabalho está inserido nas discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias, Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano- LICEDH, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG/Brasil, que tem como foco de estudo e investigação a formação dos professores da Educação Infantil, o desenvolvimento infantil e as políticas públicas para a infância.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Educação Infantil; Creche.

ABSTRACT: This text aims to discuss the

teachers training, arguing about the initial and continuing training of the professionals who work with children from 0 to 3 years old and introducing an experience of training in context developed from a search which had as empiric field a public/partnership daycare of the municipality of Juiz de Fora/MG. The work is entered in the discussions held at the LICEDH Research Group – Language, Childhoods, Culture, Education and Human Development. It is a group from the Faculty of Education of the Federal University of Juiz de Fora/MG/Brazil, and its focus of study and research is the training for teachers of early childhood education, child development and public policy for children.

KEYWORDS: Teachers Training; Early Childhood Education; Daycare.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As discussões que envolvem melhoria da qualidade na educação e questões voltadas para a valorização e para a formação dos profissionais da educação são debates muito presentes no cenário atual do meio acadêmico e das políticas públicas. Compreender a educação como um processo formativo, contínuo e permanente implica considerar a formação docente como algo intrínseco ao fazer

pedagógico do professor, que, por sua natureza, constitui-se histórica e inacabada (FREIRE, 1996). Apesar de todos os entraves e dilemas que atravessam hoje o campo da formação de professores, é mister afirmar que esse debate vem ocupando uma centralidade no âmbito acadêmico e político.

Compreendemos que, como sujeitos sociais e históricos, formamo-nos durante nossas vivências e experiências. Por essa razão, é importante tecer conexões entre as teorias e os nossos fazeres, buscando romper com a dicotomia teoria-prática. Concordamos com Gatti (2008, p. 57), quando aponta que a formação acontece de diferentes formas:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas, com os pares, participação na gestão da escola, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Assim, independente dos espaços onde acontece essa formação, é fundamental que ela atenda aos preceitos de qualidade da educação, sendo este um aspecto fundamental a ser efetivado no campo da educação no Brasil. Isso se torna urgente, se quisermos consolidar uma prática docente que possibilite a todos(as) os(as) educandos(as) o acesso aos bens materiais e sociais produzidos historicamente, rompendo com as desigualdades de oportunidade entre os sujeitos.

Temos como premissa que a formação de professores e as pesquisas, em suas diferentes modalidades, precisam dialogar com o universo educacional brasileiro, marcado por suas complexidades e contradições, em um movimento dialético, no qual todos os(as) envolvidos(as) contribuam mutuamente para as discussões e para os rumos das políticas e ações voltadas para a educação.

Autores(as) importantes na área da pesquisa educacional e da formação de professores apontam ser este um campo complexo que envolve dilemas estruturais, tais como fragmentação, dispersão e descontinuidade das iniciativas das políticas educacionais; financiamento da Educação Básica; separação entre as instituições formativas e as instituições escolares; paradoxo pedagógico revelado na contraposição entre teoria e prática, conteúdo e forma; aspectos das culturas nacional, regional e local; definição de princípios e diretrizes sobre o que constitui a formação inicial e continuada; lócus e concepções da instituição formadora; vinculação com processos culturais e identitários; condição de trabalho docente, entre outros (DOURADO, 2013; GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011; SAVIANI, 2014).

Um dos dilemas enfrentados na formação refere-se à formação inicial. Em um estudo realizado a partir de ementas de cursos superiores de formação de professores, Gatti, Barreto e André (2011) constataram um desequilíbrio na relação teoria-prática cujos aspectos teóricos tem sido preponderantes. A pesquisa observou que a escola,

como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas. Isso nos leva a pensar que essa formação vem se dando de forma mais abstrata e desarticulada dos contextos onde os(as) professores(as) irão atuar.

Nesse caminho, Lucila Pesce (2014) problematiza o processo de precarização da formação inicial de professores no contexto nacional, debatendo a questão de como as políticas educacionais brasileiras, em seus programas de formação de professores, dão ênfase à racionalidade instrumental, pautando-se em indicadores como eficiência, eficácia e produtividade, conceitos que dialogam com o mundo capitalista e globalizado. A saturação da informação, o rápido descarte dos bens culturais e de consumo, a banalização das atuais organizações societárias nas quais os seres humanos se constituem como sujeitos históricos são exemplos da perda do “sentido da experiência dos sujeitos” em uma concepção mais ampla.

Ao discutir os dilemas da formação de professores no Brasil, Saviani (2014, p. 66) aponta um quadro de descontinuidade no qual o que se revela como permanente é

a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB), Saviani discute que os textos dos pareceres mostram-se excessivos no acessório e muito restritos no essencial. Para o autor, os pareceres resultam dispersivos, pois não imprimem elementos para uma formação consistente. Em lugar de dispor os elementos que nos permitiriam superar os dilemas pedagógicos, revelam-se presas desses mesmos dilemas.

Analisando a trajetória da política de formação de professores no Brasil, Saviani (2014) aponta que há uma dicotomia entre os dois modelos básicos de formação: modelo cultural-cognitivo e modelo didático-pedagógico. Ao discutir as concepções de formação do professor técnico e da formação do professor culto, aponta que a política educacional vigente opta pelo primeiro modelo, guiando-se pelo vetor de redução dos custos, conforme o princípio máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Segundo o autor, para se equacionar o problema da formação de professores, é preciso enfrentar a questão das condições de exercício do trabalho docente, o que não se materializa sem os adequados investimentos financeiros.

Em contraste com jornada de trabalho precária e baixos salários, é preciso levar em conta que a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral [...] e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração (SAVIANI, 2014, p. 72).

Nesse sentido, não é possível pensar em educação de qualidade sem levarmos em conta todos os elementos constituintes do trabalho docente em seus aspectos

macro e micro e seus necessários investimentos a médio e longo prazo.

Nóvoa e Amante (2015) fazem uma análise sobre as mudanças nas universidades, questionando a pedagogia e sua incapacidade em acompanhar as transformações recentes da sociedade e da própria universidade. Reforçam a necessidade de trazer os professores e a pedagogia para o centro do debate, enfatizando a liberdade acadêmica como motriz para o exercício da profissão docente. Partindo do princípio de que o ensino é a razão de ser da universidade, é preciso uma transformação profunda das concepções e das práticas pedagógicas, que parecem manter-se inalteradas. Para os autores, “o discurso dominante sobre a modernização das universidades continua a ignorar a pedagogia, como se esta fosse inata ou, mesmo, supérflua e desnecessária” (NÓVOA e AMANTE, 2015, p. 26). Sob os signos da “excelência, empreendedorismo e empregabilidade”, o ensino tem tido um papel secundário em detrimento de uma ideologia de modernização. É preciso construir novos modelos de organização e aprendizagem, para que não se coloque em xeque o futuro da universidade.

Assim, nossos questionamentos caminham no sentido de fazer um recorte, pensando nessa profissionalização e nas questões apontadas pelos autores, tendo como foco os cursos de Pedagogia, ou seja, aqueles que formarão os(as) professores(as) que atuarão na Educação Infantil. Se esses sujeitos já são formados por professores(as) que, em suas práticas, valorizam os procedimentos técnicos em um modelo de passividade, pautado na incapacidade de integrar, no processo didático, um processo de pesquisa, criação e experimentação, esse ciclo tende a ser reproduzido sem maiores reflexões. E assim, continuaremos a presenciar uma concepção de escolarização, desde a Educação Básica, pautada em um «modelo de conhecimento que separa ciência, arte e vida, assim como no controle do conhecimento, com propostas de soluções prefixadas e previsíveis» (KRAMER e NUNES, 2013, p. 47).

Partindo do princípio de que a formação do professor faz parte de um processo que se constitui histórico e inacabado, é preciso também pensar na formação continuada desse profissional. Para Dourado (2013, p. 377-378), um grande desafio no campo educacional é repensar a formação, estabelecendo políticas mais orgânicas, buscando articular a formação inicial e a continuada.

Se por um lado a formação inicial é desejada como pré-requisito para o ingresso na carreira, por outro a formação continuada passa a ser vista como estratégia para a melhoria permanente da qualidade da educação, tendo como principal finalidade, a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, ético e político, que não se restringe a esta prática.

Dessa forma, é preciso pensar em processos de formação contextualizados, abertos às reais demandas das instituições, visando à consolidação de ações significativas para aqueles(as) que atuam nas diferentes esferas da educação no Brasil. Isso pressupõe oferecer possibilidade de formação de qualidade, tanto inicial como continuada, tendo como pressuposto a reflexão crítica sobre suas próprias vivências e

práticas cotidianas, visando romper com a dicotomia teoria-prática, vilã nos processos de ensino- aprendizagem em graduações e cursos de formação em todo Brasil.

2 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Após um breve retrato dos atuais dilemas que se revelam hoje na formação de professores no Brasil, vamos discutir mais especificamente esse campo no que se refere à formação de profissionais que atuam na educação das crianças de 0 a 5 anos.

Tradicionalmente, é preciso situar que a formação específica para o desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas, nas políticas públicas do Brasil, acontece em um processo lento e gradual. Atualmente, podemos considerar que essa trajetória vem ganhando novos contornos, se considerarmos o contexto das legislações e políticas para a Educação Infantil após a Constituição Federal de 1988.

Nesse campo, um marco importante refere-se ao estabelecimento da educação como um direito das crianças de 0 a 5 anos, previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996). A LDB avança, ao regulamentar a Educação Infantil como uma etapa de ensino integrante da Educação Básica, prevendo o atendimento às crianças em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 e 5 anos).

Mais especificamente com relação à creche, podemos dizer que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, em instituições de Educação Infantil, enfrenta muitos desafios para a efetiva concretização do ideário exposto na legislação educacional vigente (Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Tais desafios evidenciam-se em dificuldades como o número incipiente de pesquisas que tenham como foco a faixa etária citada acima, de modo a dar maior visibilidade às diversas formas de organizações de pensamentos e ações das crianças (SARMENTO e VASCONCELLOS, 2007), assim como a precária formação de professores, problema enfrentado especialmente pelos(as) profissionais das creches, ainda “marginalizados(as)” pelas políticas públicas de formação.

Corsino e Nunes (2010) reforçam as dificuldades discutidas acima, ao apontar dois pontos frágeis na consolidação da área: as condições de trabalho dos(as) professores(as) e sua formação inicial e continuada. Mesmo com a equiparação da carreira do(a) professor(a) da Educação Infantil à carreira do(a) professor(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo, inclusive, direito a um plano de carreira e piso salarial nacional, muitos municípios ainda encontram meios para “burlar” essas garantias. A partir de pesquisas realizadas, as autoras apontam a presença de muitas instituições que utilizam a contratação de auxiliares, educadoras, agentes, recreadoras, entre outras denominações, como um “arranjo” para o não reconhecimento da profissionalização docente no segmento da creche.

Sendo assim, tão importante quanto pensar no acesso e na oferta de vagas para

a creche, está a qualidade do atendimento/educação oferecido a essas crianças, fato que está diretamente atrelado à formação dos(as) profissionais que trabalham com as crianças pequenas. Um estudo realizado por Gatti (2008) aponta que, na formação inicial para o(a) professor(a) que atuará na Educação Infantil, especificamente com relação às disciplinas obrigatórias realizadas nos cursos de licenciatura em Pedagogia, apenas 5,3% destas são voltadas para a Educação Infantil. Esse fato demonstra o pouco espaço dado a essa área do conhecimento que é fundamental na formação dos(as) professores(as) que atuarão nessa etapa.

Apesar das dificuldades expressas, podemos elencar alguns avanços nessa trajetória. Um exemplo é o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que traz novos contornos para a política de formação no Brasil. A meta 15 propõe “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

A meta 16 prevê “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

As novas definições sobre a Educação Infantil, elencadas na meta 1, que propõe “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”, imprimem novos desafios para essa formação. Com relação à formação, essa meta tem, em suas estratégias 1.8 e 1.9, as seguintes proposições: “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” e “estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos”. Sendo assim, o PNE anuncia novos desafios e proposições para a formação dos(as) profissionais, fato que pode ser considerado um avanço, ao prever articulação entre os níveis de ensino, com os núcleos de pesquisas e com os contextos das práticas dos(as) professores(as).

Assim, ao refletirmos sobre os caminhos para a formação dos(as) professores(as), consideramos fundamental a implementação e a concretização de políticas e propostas articuladas para a área, mas também não podemos esquecer que essa formação vai além daquelas vivências nos cursos de formação. Acreditamos que tornar-se

professor(a) é um processo que envolve as experiências que o(a) educador(a) vai construindo a partir de elementos trazidos de suas histórias de vida, de formação e profissão (TARDIF, 2002). A formação do(a) educador(a) se constitui parte integrante da profissão docente, não devendo, portanto, ficar restrita à sua formação inicial, mas, sim, realizada também em sua prática cotidiana, ou seja, a partir de questões que emergem do contexto no qual seu fazer se concretiza.

Por ser um processo dinâmico, entendemos que essa formação deve ser concebida também no ambiente de trabalho, a partir de uma contínua reflexão com o coletivo de profissionais da escola. Entretanto, isso não se dá de maneira automática, mas como parte de um processo complexo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor, o que implica a transformação de si e dos demais (LIBERALI, 2008). Nessa perspectiva, a linguagem precisa ser compreendida como categoria central nos processos de formação de professores. A esse respeito, Kramer (2003, p. 101) nos ajuda a compreender que a formação de professores deve pautar-se em um campo interdisciplinar, incorporando formas outras “de conhecimento além do lógico e racional, tais como propiciam a estética, a ética, a afetividade”. Assim, ao buscarmos romper com uma concepção da linguagem cristalizada e caminharmos na busca de uma interação viva com a língua, poderemos pensar em novas ações, refletindo criticamente sobre elas. Nessa concepção, a linguagem é considerada expressão histórica, ativa e significativa e não apenas reprodutora de discursos.

Pensando na linguagem como categoria importante na formação de professores, Nunes e Kramer (2013, p. 47) nos ajudam a compreender como esta torna-se imprescindível: “A linguagem é material e instrumento de ação no mundo e com o outro. Ao agir, produzimos discursos e somos por ele produzidos. É com a linguagem que os sujeitos se relacionam com a cultura, produzem significados nas interações que estabelecem”.

A partir dos princípios expostos neste texto e que fundamentam nossa concepção de formação, apresentaremos a seguir um recorte de uma pesquisa realizada no interior do GP LICEDH. Nosso grupo de pesquisa configura-se por fomentar espaços de formação de professores, tendo por referência os conceitos de colaboração e de transformação discutidos por Magalhães (2004). Nessa perspectiva, buscamos atuar na formação de profissionais da Educação Infantil, criando contextos de reflexão crítica, envolvendo os(as) participantes em um movimento de ressignificação e de reconstrução de suas práticas.

3 | UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA/FORMAÇÃO NA CRECHE: POSSIBILIDADES PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Ao analisar os dados produzidos em umas das pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias, Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano (LICEDH), tivemos a oportunidade de problematizar a questão da formação dos professores, e, principalmente, de vivenciar uma possibilidade de articular os processos de formação em contexto a partir de uma pesquisa desenvolvida na creche.

A pesquisa intitulada “O choro de bebês como linguagem: um estudo sobre a formação de educadoras/educadores nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG” teve como objetivo problematizar o choro dos bebês e as relações tecidas a partir dele entre educadoras e bebês e entre eles próprios em uma creche pública/conveniada do município de Juiz de Fora- MG.

A pesquisa foi alicerçada na Pesquisa Crítica de Colaboração- PCCOL (MAGALHÃES, 2004), por acreditarmos em um movimento de investigação que visa ao encontro com o outro, por meio de ações colaborativas, nas quais os(as) participantes contribuem mutuamente na construção do conhecimento, por meio da reflexão crítica.

Nesse quadro, colaborar, seja em relação ao pesquisador, ao professor, ao coordenador ou ao aluno, significa agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, relocalizações do que está em negociação. Dessa forma, o conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos, representações e valores (MAGALHÃES, 1997, p.173).

A investigação aconteceu em dois movimentos distintos. No primeiro ano da pesquisa, participamos do cotidiano dos dois berçários da instituição, observando e interagindo com as professoras e bebês. Das experiências advindas desses momentos, foram produzidas notas de campo, a fim de registrar e organizar a parte posterior da pesquisa. No segundo ano, a partir dos dados produzidos nas observações, foram organizadas sessões reflexivas com as professoras dos berçários, visando possibilitar momentos de reflexão crítica sobre o cotidiano da creche. As sessões eram organizadas pautadas nas notas de campo produzidas e nas questões trazidas pelas professoras, problematizando temas pertinentes ao cotidiano da creche, discussão que tinha como tema disparador o choro dos bebês, mas que era tangenciada por outras discussões durante o processo de formação.

Assim, instauramos um processo de formação continuada no contexto da creche, buscando, no diálogo ativo e na discussão reflexiva, a construção de “pontes” entre as práticas das professoras e as teorias que embasam o trabalho com crianças pequenas, levando à reflexão sobre como os saberes-fazeres se materializam e podem contribuir com o trabalho educativo na instituição.

Apesar do tema central da investigação no primeiro momento ser o “choro como linguagem dos bebês na creche”, muitas vezes as discussões se direcionavam para outras abordagens, indo ao encontro das inquietações trazidas pelas professoras, que usavam aquele momento com um lugar de desabafo e de escuta, diante da dura carga

horária de trabalho e da ausência de outros espaços de diálogo e formação.

Dentre os temas problematizados, estava o choro dos bebês, tema central da pesquisa, e outras questões, tais como relação cuidado- educação, linguagens da infância, condições de trabalho das professoras e relações institucionais. Embora as professoras fossem muito receptivas à pesquisa, não há como negar que as condições de trabalho e a falta de valorização financeira e profissional imprimiam implicações para o movimento da pesquisa, mudando não só o nosso foco, mas também o nosso olhar diante da realidade da creche.

Outro desafio refere-se à organização da rotina da creche, impossibilitando que todas as professoras da creche pudessem participar da formação, já que o processo era realizado dentro do período de trabalho, de acordo com o tempo possibilitado pelas coordenadoras responsáveis pela instituição. Desse modo, podemos afirmar que o processo de pesquisa instaurou um movimento de formação que, apesar dos atravessamentos, permitiu às participantes refletirem sobre suas práticas e sobre seus posicionamentos diante do cotidiano da creche, buscando possibilidades outras de olhar, agir e transformar. Foi um processo de aprendizagem e formação mútua para professoras e pesquisadoras.

4 | PERSPECTIVAS PARA UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Ao pensarmos nas perspectivas para o campo da pesquisa e da formação de professores de crianças pequenas, é necessário ultrapassar muitos desafios e entraves que ainda se apresentam nesse percurso. Dentre eles, destacamos a necessidade de se articular a formação de professores com as experiências docentes e as realidades advindas dos contextos de trabalho, compreendendo que tal formação se faz via processos reflexivos (NÓVOA, 1992; SCHON, 1992).

Reafirmamos, assim, a necessidade de compreender o campo das pesquisas e da formação inicial e continuada de professores de crianças pequenas como interdisciplinar, devendo buscar um movimento de aproximação e diálogo entre teoria-prática nos diversos campos de conhecimento. Nessa direção, as políticas públicas para as infâncias devem integrar os processos de formação e pesquisa, em interação com os contextos, visando à tão almejada qualidade do atendimento das crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas.

Compreendemos a importância da formação inicial e continuada dos(as) profissionais que trabalham com crianças pequenas, enfatizando a necessidade de reflexão crítica acerca das questões vivenciadas. Acreditamos que essa formação somente fará sentido a partir da relação dialética entre a teoria e os saberes/fazeres da prática educativa. Nesse caminho, a pesquisa, em diálogo com a formação, tem muito a contribuir. Acreditamos ser no diálogo entre a teoria, a prática e a pesquisa que podemos consolidar uma formação docente realmente significativa para o processo

educativo das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014**.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil**. Anais da 33ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

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

GATTI, Bernadete. A análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, nº 37, p. 57-70, jan./abr.2008.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá ; ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte**. 1a. ed. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: armas e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2003.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sônia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. 1ed. Campinas: Papyrus, 2013, , p. 31-47.

LIBERALI, Fernanda. C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. 01. ed. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008, v. 01.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESPECIALIST**. São Paulo, 1997, vol. 19 nº 2, 169-184.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, pp. 59-85.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33

NÓVOA, Antônio; AMANTE, Lúcia. Em busca da liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **REDU. Revista de Docência Universitária**, jan-abr 2015, p. 21-34.

PESCE, Lucila. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **EccoS- Rev. Cient.**, São Paulo, n. 33, p. 157-172, jan/abr, 2014.

SARMENTO, Manuel J. & VASCONCELLOS, Vânia Maria Ramos de (orgs). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2007.

SAVIANI, Demerval. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-014-8

