

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CRISTINA BRAGATTO**

**PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS:  
dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados**

**SÃO CARLOS**

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CRISTINA BRAGATTO**

**PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS:  
dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, área de Processos de Ensino e de Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

*Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roseli Rodrigues de Mello.*

**SÃO CARLOS**

**2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B813pc

Bragatto, Ana Cristina.

Professoras de crianças de 0 a 3 anos : dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados / Ana Cristina Bragatto. -- São Carlos : UFSCar, 2013.  
325 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Professores - formação. 2. Educação infantil. 3. Crianças de 0 a 3 anos. 4. Aprendizagem dialógica. I. Título.

CDD: 370.71 (20<sup>a</sup>)

ANA CRISTINA BRAGATTO

**PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS:  
dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutora em Educação Área de Concentração Processos de Ensino e de Aprendizagem.

São Carlos, 28 de fevereiro de 2013.

*Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseli Rodrigues de Mello.*

**BANCA EXAMINADORA**

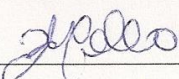
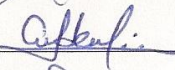
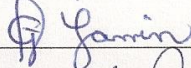
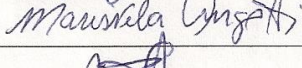

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseli Rodrigues de Mello

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Mello

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Giana Amaral Yamin

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela Angotti

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana Marini Braga

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

A finalização deste trabalho tem um significado muito importante para a minha vida e para o meu aprendizado. Foram muitas as pessoas que compartilharam desta conquista.

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pois creio que é presença viva em minha vida.

Agradeço ao meu pai, Flavio Armando Bragatto (em memória), pelo amor e dedicação que nos concedeu em vida e por sempre ter acreditado em mim.

Agradeço à minha mãe, Anna Campitelli Bragatto pela minha vida, pelo amor incondicional, pela força e pelo exemplo de MULHER.

Agradeço ao meu companheiro Auster Ruzante Filho, que nestes anos, soube ser amoroso, atencioso, solidário, sempre colaborando, de maneira muito especial, para que este percurso e esta conquista fossem possíveis.

Agradeço aos meus cães(panheiros), Astor e Diana, porque estiveram literalmente ao meu lado, um de cada lado, enquanto eu escrevia cada uma dessas linhas, a ponto de adoecerem por compartilhar das minhas crises, angústias, lágrimas e agora, que possam compartilhar de extrema felicidade.

Agradeço aos meus familiares, porque mesmo privados da minha presença em muitos momentos, souberam respeitar esse tempo, sendo sempre solidários a mim.

Agradeço à professora Roseli Rodrigues de Mello pela oportunidade do acesso, da permanência e pelos momentos de compartilhamento de tanta sabedoria, possibilitando assim, muitas *transformações*.

Agradeço às professoras Maria Aparecida Mello e Fabiana Marini Braga, pelas contribuições quando da minha qualificação e pela participação em minha banca juntamente com as professoras Maristela Angotti e Giana Amaral Yamin.

Agradeço aos colegas de trabalho e amigos e amigas de caminhada, em especial a Silvana Gonsales Joaquim Mira, pelos amparos nas horas mais críticas.

Agradeço às professoras que, comprometidas com a educação infantil, não mediram esforços para colaborar neste estudo.

Agradeço aos membros do NIASE pela acolhida, pelos momentos de estudo e por todas as aprendizagens.

Agradeço à equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) pela oportunidade do desenvolvimento desta tese.

## RESUMO

A tese, que aqui se apresenta, tem como objetivo identificar *quais são e como acontecem as aprendizagens que decorrem na formação docente, de professoras da educação infantil, para trabalhar especificamente com crianças de zero a três anos, em diferentes instituições de educação infantil*. Buscou-se conhecer por meio de respostas a um roteiro de entrevista, realização de relatos comunicativos e grupo de discussão, pautados nos princípios da Aprendizagem Dialógica: aspectos da prática pedagógica de seis professoras de crianças de zero a três anos nas diferentes instituições de educação infantil: pública municipal, particular/privada e pública universitária (ligada a uma Universidade Pública); identificar e analisar momentos oferecidos pelas instituições de educação infantil que propiciam a formação, em serviço, destas professoras e identificar e analisar os obstáculos/desafios que são enfrentados por estas professoras no seu trabalho cotidiano, em diferentes instituições de educação infantil. As técnicas para coleta de informações, bem como os procedimentos para análise destas, respeitam os postulados da Metodologia Comunicativo-Crítica (MCC). O primordial nesta Metodologia é proporcionar o diálogo entre os conhecimentos científicos apresentados pela pesquisadora e os conhecimentos do mundo da vida apresentados pelas professoras colaboradoras. As análises pautaram-se na interpretação e descrição das informações entre pesquisadora e professoras colaboradoras, considerando-se as teorias sociais e educativas selecionadas, a hipótese e os objetivos da investigação/pesquisa/estudo. As conclusões e perspectivas encontradas confirmam a hipótese lançada ao considerar possíveis falhas na formação inicial das professoras para o trabalho com crianças de zero a três anos. Essas falhas são superadas na inserção institucional como profissionais e estas superações denominamos “aprendizados na instituição”. As fontes deste aprendizado são: o acolhimento inicial recebido pela professora na instituição, as relações com os pares, as relações com as crianças, as relações com os familiares, a infraestrutura oferecida pela instituição, a equipe de apoio ao trabalho docente presente na instituição, os momentos de estudo e formação que acontecem na instituição e aqueles promovidos por esta, e finalmente a proposta pedagógica institucional. Para além das fontes de aprendizado, nos foi possível identificar práticas positivas adotadas em determinada instituição que nos serviram para sugerir mudanças para o oferecimento da máxima aprendizagem às crianças, professoras e familiares.

**Palavras-Chave:** Formação de professores. Educação Infantil: crianças de zero a três anos. Aprendizagem dialógica.

## ABSTRACT

The thesis presented here aims to identify which are the learning processes on teacher formation and how they take place, for kindergarten teachers that work specifically with children 0 to 3 years old, at different educational institutions. Through the analysis of the responses given to a structured interview, developed by the researcher, besides communicative reporting and discussion groups guided by the principles of Dialogic Learning, some aspects of the pedagogical practice of six volunteer kindergarten teachers from different educational institutions (one local public, one private and one connected to a public university) have been analyzed; the moments offered by educational institutions that provide training in service for these teachers have been identified; and the obstacles/challenges faced by these teachers on their daily work at the different institutions were identified and analyzed. The techniques for information gathering and the procedures to analyze them respected the postulates of the Critical Communicative Methodology (CCM), developed by the Special Center of Theories and Practices of Overcoming Inequalities (CREA), University of Barcelona, and which is present in researches since the 1990s in Europe. In Brazil it is utilized by the Nucleus of Investigation and Social and Educational Action (NIASE) from Federal University of Sao Carlos (UFSCar) since 2002. This methodology aims to provide a dialogue between the researcher's scientific knowledge and the volunteer teachers' practical knowledge. The analyses were guided by the interpretation and description of information between researchers and volunteer teachers, considering the selected social and educational theories, the hypothesis, and the objectives of the research. The conclusions and perspectives found support the hypothesis that indicated failures on initial formation of teachers working with 0 to 3 years old children. These failures are overcome after their professional insertion on the educational institution, and we denominated them as "learning processes at the institution". The sources of these learning processes are: the teacher initial reception at the institution; the relationships with their peers, with children and with children's families; the infrastructure offered by the institution, the teacher's work support staff at the institutions; the moments of study and training on the institution and others provided by the institution, and finally, the institutional pedagogic proposal. Beyond the knowledge fonts, it was possible to identify positive practices adopted in a specific institution which allowed suggesting changes to provide maximum learning for children, teachers and families.

**Keywords:** Teacher training. Kindergarten: 0 to 3 years old children. Dialogic learning

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Professores com formação em nível superior para trabalhar com crianças de zero a três anos (Creche) e percentual de professores que ainda devem receber formação superior a fim de que se atinjam os 70% proposto pela legislação até 2011.(dados do censo de 2009).....	20
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Comparativo entre dimensões básicas de diferentes concepções teóricas...	104
Quadro 2. Nível básico de análise: categorias e dimensões.....	115
Quadro 3. Nível amplo de análise: categorias, subcategorias, características, dimensões e tipos de manifestação do discurso .....	116
Quadro 4. Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Pública Municipal para o trabalho com crianças de zero a três anos, com relação ao tema: Aprendizado Acadêmico.....	131
Quadro 5. Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Pública Municipal para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema: Aprendizado na instituição.....	135
Quadro 6. Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Pública Municipal para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema: Aprendizado por meio de pesquisas .....	149
Quadro 7. Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Pública Municipal, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema: Aprendizado em cursos de formação continuada .....	150
Quadro 8. Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Pública Municipal, para o trabalho com crianças de zero a três anos, referentes ao tema aprendizado acadêmico .....	152
Quadro 9. Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Pública Municipal para o trabalho com crianças de zero a três anos referentes ao tema aprendizado na instituição .	154
Quadro 10. Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Pública Municipal, para o trabalho com crianças de zero a três anos, referentes ao tema aprendizado por meio de pesquisas .....	162
Quadro 11. Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Pública Municipal, para o trabalho com crianças de zero a três anos, referentes ao tema aprendizado em cursos de formação continuada .....	163



Quadro 12.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Particular, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema aprendizado acadêmico .....	166
Quadro 13.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Particular, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema aprendizado na instituição .....	168
Quadro 14.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Particular, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema aprendizado por meio de pesquisas .....	180
Quadro 15.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Particular, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema aprendizado em cursos de formação continuada .....	181
Quadro 16.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Particular, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema aprendizado acadêmico .....	182
Quadro 17.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Particular, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema aprendizado na instituição .....	185
Quadro 18.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Particular, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema aprendizado por meio de pesquisas .....	197
Quadro 19.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Particular, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema aprendizado em cursos de formação continuada .....	198
Quadro 20.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Universitária, para o trabalho com crianças de zero a três anos, no tocante ao aprendizado acadêmico .....	200
Quadro 21.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Universitária, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o aprendizado na instituição .....	206
Quadro 22.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Universitária, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o aprendizado por meio de pesquisas .....	219
Quadro 23.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Universitária, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema aprendizado acadêmico .....	220
Quadro 24.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Universitária, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema aprendizado na instituição .....	222
Quadro 25.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Universitária, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema aprendizado por meio de pesquisas .....	236
Quadro 26.	Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 2 da Instituição Universitária, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema aprendizado em cursos de formação continuada .....	237

Quadro 27.	O Aprendizado acadêmico (formação inicial) das professoras colaboradoras das três instituições investigadas .....	241
Quadro 28.	O Aprendizado em cursos de formação continuada das professoras colaboradoras das três instituições investigadas .....	248
Quadro 29.	O Aprendizado por meio de pesquisas, apresentado pelas professoras colaboradoras das três instituições investigadas .....	252
Quadro 30.	O Aprendizado na instituição, apresentado pelas professoras colaboradoras das três instituições investigadas .....	257
Quadro 31.	Aprendizado na instituição: acolhimento e relações com os pares, elementos transformadores .....	267
Quadro 32.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, à partir das categorias sistema e mundo da vida: Acolhimento e relações com os pares – Instituição Municipal .....	268
Quadro 33.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, à partir das categorias sistema e mundo da vida: Acolhimento e relações com os pares – Instituição Particular .....	268
Quadro 34.	Aprendizado na instituição: relações com as crianças, elementos transformadores .....	269
Quadro 35.	Aprendizado na instituição: relações com as crianças, elementos excludentes .....	270
Quadro 36.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, à partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com as crianças – Instituição Municipal .....	271
Quadro 37.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com as crianças – Instituição Particular .....	271
Quadro 38.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com as crianças – Instituição Universitária .....	272
Quadro 39.	Aprendizado na instituição: relações com os familiares, elementos transformadores .....	273
Quadro 40.	Aprendizado na instituição: relações com os familiares, elementos excludentes .....	274
Quadro 41.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com os familiares – Instituição Municipal .....	275
Quadro 42.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com os familiares – Instituição Particular .....	275
Quadro 43.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com os familiares – Instituição Universitária .....	275
Quadro 44.	Aprendizado na instituição: infraestrutura institucional, elementos transformadores .....	276
Quadro 45.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Infra estrutura institucional – Instituição Municipal .....	277
Quadro 46.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Infra estrutura institucional – Instituição Particular .....	277

Quadro 47.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Infra estrutura institucional – Instituição Universitária .....	278
Quadro 48.	Aprendizado na instituição: equipe de apoio ao trabalho docente, elementos transformadores .....	278
Quadro 49.	Aprendizado na instituição: equipe de apoio ao trabalho docente, elementos excludentes .....	280
Quadro 50.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Equipe de apoio e trabalho docente – Instituição Municipal .....	280
Quadro 51.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Equipe de apoio e trabalho docente – Instituição Particular .....	281
Quadro 52.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Equipe de apoio e trabalho docente – Instituição Universitária .....	281
Quadro 53.	Aprendizado na instituição: momentos de estudo e formação, elementos transformadores .....	283
Quadro 54.	Aprendizado na instituição: momentos de estudo e formação, elementos excludentes .....	284
Quadro 55.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, à partir das categorias sistema e mundo da vida: Momentos de estudo e formação – Instituição Municipal .....	284
Quadro 56.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, à partir das categorias sistema e mundo da vida: Momentos de estudo e formação – Instituição Particular .....	284
Quadro 57.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, à partir das categorias sistema e mundo da vida: Momentos de estudo e formação – Instituição Universitária .....	285
Quadro 58.	Aprendizado na instituição: proposta pedagógica e professoras, elementos transformadores .....	287
Quadro 59.	Aprendizado na instituição: proposta pedagógica e professoras, elementos excludentes .....	289
Quadro 60.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Proposta pedagógica e a professora – Instituição Municipal .....	291
Quadro 61.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Proposta pedagógica e a professora – Instituição Particular .....	291
Quadro 62.	Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Proposta pedagógica e a professora – Instituição Universitária .....	291

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIEPE	Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
CAIC	Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente
CEB	Câmara de Educação Básica
CECF	Conselho Estadual da Condição Feminina
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	Congresso Nacional de Educação
CNE/CP	Congresso Nacional de Educação/Conselho Pleno
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CREA	Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
EaD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IESDe	Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino
IESs	Institutos de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI-RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCC	Metodologia Comunicativo-Crítica
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil
RC	Relato Comunicativo
RCNei	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RE	Roteiro de Entrevista
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<i>O tema da pesquisa: a atuação docente e a formação de professoras de crianças de 0 a 3 anos.</i> .....	15
<i>Nosso estudo no âmbito da temática</i> .....	28
<b>1. POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	33
<b>2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	47
2.1 A profissionalidade docente .....	50
2.2 Saberes docentes .....	53
2.3 Posicionamentos teóricos do campo da formação docente: conhecimento teórico e/ou prática e saberes docentes .....	56
2.4 A professora de Educação Infantil .....	65
2.5 Formação inicial de professores da Educação Infantil .....	69
2.6 Formação continuada de professores da Educação Infantil .....	73
2.7 Formação em contexto .....	77
<b>3. APRENDIZAGEM DIALÓGICA</b> .....	84
3.1 Princípios para a aprendizagem dialógica .....	91
3.2 Aspectos pedagógicos pautados na aprendizagem dialógica .....	98
3.3 A formação de professores na perspectiva Dialógica .....	100
<b>4. A METODOLOGIA COMUNICATIVO-CRÍTICA E O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	102
4.1 A metodologia comunicativo-crítica e suas concepções teóricas .....	102
4.2 Postulados da MCC .....	108
4.3 Técnicas qualitativas de orientação comunicativa para coleta de informações .....	112
4.4 Procedimentos para análise de informações .....	113
4.5 Níveis de análise .....	115
4.6 O desenrolar do estudo: o contexto, as pessoas participantes e o processo de investigação .....	117
4.7 As professoras colaboradoras no estudo .....	119
<b>5. OS PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: OS DESAFIOS ENFRENTADOS E AS TRANSFORMAÇÕES POSSIBILITADAS EM DIFERENTES INSTITUIÇÕES</b> .....	131

<b>5.1. Análises iniciais: professora 1 da instituição pública municipal.....</b>	<b>131</b>
<b>5.2. Análises iniciais: professora 2 da instituição pública municipal.....</b>	<b>152</b>
<b>5.3. Análises iniciais: professora 1 da instituição particular .....</b>	<b>165</b>
<b>5.4. Análises iniciais: professora 2 da instituição particular .....</b>	<b>182</b>
<b>5.5. Análises iniciais: professora 1 da instituição universitária.....</b>	<b>200</b>
<b>5.6. Análises iniciais: professora 2 da instituição universitária.....</b>	<b>220</b>
<b>6. APROFUNDANDO AS ANÁLISE EM PROCESSO COMUNICATIVO: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS.....</b>	<b>240</b>
<b>CONCLUSÃO DO ESTUDO .....</b>	<b>294</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>303</b>
<b>TRABALHOS CONSULTADOS.....</b>	<b>313</b>
<b>APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO .....</b>	<b>317</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS.....</b>	<b>318</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>324</b>
<b>ANEXO B – A PROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>325</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo não tem seu início demarcado com o meu acesso ao Programa de Pós Graduação, mais especificamente no Doutorado em Educação, mas sim há anos, quando fiz uma escolha: a escolha de ser professora na Educação Infantil.

Mesmo considerando que meus percursos profissional e acadêmico se caracterizem por idas e vindas à ação e formação docentes, sempre fui questionadora do que era, ou deveria ser possível fazer pelas crianças, pelo desenvolvimento integral destas crianças que ficam sob nossa responsabilidade dentro de uma instituição escolar.

É desta responsabilidade, da indissociabilidade do cuidar<sup>1</sup> e do educar<sup>2</sup> considerando a intencionalidade para tal que, por ocorrer dentro de uma instituição escolar (creches e pré-escolas) e por ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, versaremos neste estudo. Depois destas idas e vindas, coloco-me novamente e modestamente a serviço da educação infantil, agora com um foco desconhecido para mim: as aprendizagens profissionais de professoras de crianças de zero a três anos.

Porque afirmo tal desconhecimento? Porque na ação docente que desempenhei, não convivi, não conheci, não compartilhei desta situação docente, sempre estive com crianças maiores, de quatro a seis anos, na pré-escola. O que sei da educação das crianças menores, o que conheço, são posicionamentos teóricos, relatos provenientes de experiências adquiridas profissionalmente, quando estive no cargo de Chefe da Divisão de Educação Infantil de zero a três anos, da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Carlos, no período de 2005 a 2008.

Nestes anos, à frente da Divisão, pude compartilhar com as Diretoras das Unidades de Educação Infantil as angústias, inseguranças e dificuldades enfrentadas pelas

---

<sup>1</sup> Cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998a, p. 25)

<sup>2</sup> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, 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. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998a, p. 23)

professoras, no trabalho com as crianças pequenas. Neste tempo, meu olhar e possibilidade de atuação eram outros, bem diferentes da que me proponho neste estudo.

Ao me colocar dialogicamente à disposição do tema e com a colaboração das professoras que se dispuseram a participar deste estudo, pessoas que estão com o corpo na situação, passo a conhecer com elas como ocorre esta atuação docente tão específica.

Por isto, este estudo considera as vozes das professoras que profissionalmente estão na ação e formação docentes junto às crianças de zero a três anos. Professoras que expressam *palavras verdadeiras*.

Para Freire (1987) a palavra possui duas dimensões: a ação e a reflexão, em completa interação, interdependência e de tal forma solidárias que *não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.* (FREIRE, 1987, p.44)

A palavra inautêntica, com a qual não se pode transformar a realidade, decorre de uma dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes: ação e reflexão. Quando esgotada a palavra de sua dimensão de ação, a reflexão fica automaticamente sacrificada transformando a palavra em verbalismo, em mero blábláblá e assim: alienada e alienante, que na concepção de Freire (1987, p. 44) *é uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.*

Quando, ao contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo que, para Freire (1987, p.44) *é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.* Portanto, qualquer uma destas dicotomias apresentadas por Freire, ao gerarem-se em formas inautênticas de existir, geram formas inautênticas de pensar. Nesse sentido,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p. 44)

Destacamos segundo Freire (1987) que, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de algumas pessoas, mas direito de todas. Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. *O diálogo é*



*este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.* (id. Ibid., p.45).

Se, é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, as pessoas o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual homens e mulheres ganham significação enquanto seres humanos sendo, desta maneira, o diálogo, uma exigência existencial não podendo servir de instrumento para que um sujeito conquiste outro(s). A única conquista implícita no diálogo é a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, e não de um sujeito pelo outro. É a conquista do mundo para a libertação dos homens e mulheres que nele vivem.

Partindo deste posicionamento, que muito contribui para os caminhos metodológicos escolhidos, e que serão apresentados ao longo do presente estudo, apresentaremos, a partir de estudo realizado em parte da extensa bibliografia existente, alguns dos outros argumentos utilizados para a escolha deste tema, pois sabe-se que as instituições dedicadas à educação e cuidado da criança pequena tem dupla origem, aparecendo mais ou menos na mesma época para atender às necessidades e aspirações diferentes, que surgem, como programas sociais e filantrópicos de proteção e prevenção ao abandono e à delinquência, voltados ao atendimento de crianças e famílias em condições de vulnerabilidade por pobreza, doença, invalidez ou desempenho e, como implementação de modelos de educação para a criança pequena concebidos por importantes educadores, como Oberlin (*salles d'asile*), Robert Owen (*infant school*), Froebel (*Kindergarten*) e Montessori (*casas del bambini*). (HADDAD, 2006).

***O tema da pesquisa: a atuação docente e a formação de professoras de crianças de 0 a 3 anos.***

Na educação das crianças pequenas, a dicotomia cuidar/educar é associada, muitas vezes, ao formato que os dois tipos de instituição foram adquirindo ao longo da história, em razão de seus objetivos e funções. No entanto, há evidências de que essa cisão não existe nos primeiros momentos da educação infantil, mas resulta de fatores político-ideológicos.

No Brasil, o final dos anos 1970 traz um movimento de luta por creches que defende um novo conceito, de creche, como questão de direito em oposição à tradição de caridade e de custódia. Segundo Haddad (2006), em São Paulo, onde esse movimento teve

origem, a resposta do poder público foi bastante expressiva. *Implantou-se um programa de expansão da rede pública de creches, que até hoje é a maior da América Latina.* (HADDAD, *ibid.*, p.529).

Conforme expressa a autora, dois aspectos merecem especial consideração: o primeiro é que a ampliação de serviços nesse período decorre de uma demanda social endógena e espontânea na maioria dos países ocidentais; o segundo é que as reivindicações dos movimentos foram incorporadas às políticas sociais, mais do que às políticas educacionais.

O movimento de mulheres, em muitos países, teve o importante papel de acenar com novas possibilidades de socialização extraparental, inaugurando um novo conceito de atendimento infantil – um serviço educacional, não-filantrópico, de direito da criança, da mulher, da família – em consonância com as profundas transformações de valores, atitudes, práticas e papéis que permearam as décadas que se seguiram. Possivelmente, esse novo conceito foi o embrião do que é chamado agora de "educação e cuidado infantil", o precursor de um modelo moderno de socialização extrafamiliar com componentes profissionais e educacionais, capaz de atender tanto às necessidades de cuidado e educação da criança quanto às necessidades sociais, ocupacionais e familiares dos pais. Com maior ou menor sucesso, o setor social procurou responder a questões cruciais da vida moderna que o sistema de ensino nem sempre se dispôs ou foi capaz de responder, como, por exemplo, a atenção aos menores de três anos, a necessidade de período integral e o envolvimento das famílias. (HADDAD, *ibid.*, p.529).

O cenário atual para o atendimento à criança, conquistado como direito relatado nos parágrafos anteriores, contempla marcos legais que, segundo Kramer (2010), são reconhecidos desde a Constituição de 1988: direito das crianças, dever do Estado e opção das famílias. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996a, há o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Creches e pré-escolas estão incluídas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>3</sup>. Estas são conquistas fundamentadas na compreensão de que a Educação Infantil é direito social e direito humano; na concepção da infância como categoria da história e construção social.

Kramer (2010) aponta aspectos no plano da produção do conhecimento sobre Educação Infantil, considerando que muitos são os estudos sobre as mudanças no mundo contemporâneo, suas repercussões sobre a infância e a responsabilidade social dos adultos, das instituições e das políticas diante das novas gerações, em especial das crianças pequenas. A autora apresenta como vêm se colocando algumas áreas de produção de conhecimento:

---

<sup>3</sup> Emenda Constitucional (EC) n. 53/06 e Lei n. 11.494/07

A Filosofia e a Psicologia se dedicam, desde o século XIX, a questões relativas à linguagem e ao desenvolvimento. Mais recentemente, a Sociologia da Infância e os Estudos Culturais têm estudado as culturas infantis e a institucionalização da infância e suas consequências sobre as crianças. A diversidade das populações infantis, as práticas com as crianças e as interações entre crianças e adultos são temas da Antropologia e dos Estudos da Linguagem que repercutem na Educação Infantil e trazem contribuições para repensar, entre outros aspectos, a brincadeira, o trabalho com bebês nas creches.... (KRAMER, *ibid.*, p. 114).

A nova concepção de criança como sujeito histórico e de direitos e o olhar para os processos comunicativos e interacionais dos bebês têm emergido dos estudos que revelam a sensibilidade dos bebês às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como, o compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais e a capacidade de interagir com o outro por meio dos recursos de que dispõem. (SILVA; PANTONI, 2009)

Ao longo dos últimos anos, tem crescido a consciência coletiva acerca das necessidades educativas das crianças de zero a três anos e as creches têm se consolidado como tempo/espço construído culturalmente para possibilitar a ampliação das experiências assim como o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, estéticas, sociais e relacionais da criança em grupo. (SILVA;PANTONI, 2009, p. 7).

Nesse contexto, as autoras afirmam que essas construções e concepções chamam as instituições a consolidarem a identidade da educação de crianças em creche, a conhecerem profundamente o seu trabalho, a distingui-lo das práticas educativas em contextos familiares, não coletivos ou não-formais de educação, a desenharem a sua especificidade.

É inegável que, apesar dos avanços, são necessários estudos que forneçam elementos para orientar a educação coletiva de crianças pequenas, pois junto com a ampliação das matrículas, a construção de orientações curriculares para o trabalho com a criança de zero a três anos de idade, vem se revelando como um dos maiores desafios dos sistemas de ensino. Se a história da política e do financiamento da área resultou em grave déficit de vagas e problemas para o atendimento da demanda, não menos complexos são os problemas a serem enfrentados no âmbito da organização das atividades e do tempo e da elaboração e efetivação de propostas pedagógicas para a educação coletiva de crianças tão pequenas. (SILVA; PANTONI, 2009)

Dando continuidade aos pensamentos das autoras, a vinculação institucional das creches aos órgãos de assistência, até meados dos anos 1990, não requeria da Educação esforços no sentido da apropriação de temas específicos da criança bem pequena e repercutiu na ausência dessa temática em grande parte dos cursos de formação de professores. Essa é

uma questão que, se não impede, ao menos dificulta o diálogo entre os diferentes segmentos que compõem os sistemas de ensino.

O ambiente de aprendizagem favorável emerge quando o professor é sensível às potencialidades interativas das crianças, às suas falas, aos balbucios, aos gestos, às movimentações e aos modos como se relacionam com o mundo, exigindo-lhe que esteja atento às melhores formas de organização do tempo e atividades para a promoção dessas situações.

É por meio das práticas sociais e, dentre estas, das práticas institucionais, que as crianças compreendem o mundo e a si mesmas. Por isso, o professor é chamado a pensar sua prática numa perspectiva crítico-reflexiva, que lhe forneça elementos para o trabalho cotidiano de conhecimento dos sujeitos que se formam por meio de suas ações. (SILVA; PANTONI, 2009, p. 7)

Nesse modelo contemporâneo da educação infantil, a creche é então concebida e valorizada por sua função formadora das crianças como sujeitos históricos e culturais, o que exige a formação/habilitação das profissionais que trabalham com tais crianças. Esse modelo ganha força quando as professoras passam a ser consideradas como importante apoio relacional e afetivo e como mediadores de relações, interações e diálogos para as crianças, e também com o crescimento da consciência de que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes.

As conquistas legais e as produções de conhecimento no campo da educação infantil trazem mudanças e demandas para aquele que neste estudo será visto como o protagonista na situação de aprendizagem: o profissional da educação infantil, a professora<sup>4</sup>.

Neste aspecto, a produção de conhecimento também vem apresentando suas contribuições. Legalmente, é exigido que a professora de Educação Infantil tenha concluído pelo menos o ensino médio, na modalidade magistério, sendo considerada mais apropriada a formação em nível superior - artigo 62<sup>5</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a).

---

<sup>4</sup> Neste estudo envolveremos apenas professoras, pois não é nosso foco discutir as questões de gênero da profissão.

<sup>5</sup> **Art. 62.** A formação de docentes para trabalhar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2001), aprovado pela Lei n. 10.172 de 9 de abril de 2001, tinha como um de seus objetivos e metas<sup>6</sup> relativos à Educação Infantil *que, em cinco anos, a partir da sua promulgação, todos os professores tivessem habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tivessem formação específica de nível superior.*

Sabe-se, no entanto, que ainda há um número significativo de professores atuando em creches e pré-escolas (inclusive públicas ou conveniadas com o poder público) que não atendem a esses requisitos mínimos. Dentre os arquivos mais recentes e disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Snopses estatísticas - encontramos o documento Sinopse do Professor de 2009, atualizado em 12/01/2011 e acessado por esta pesquisadora em 28/10/2012 que, para a creche, apresenta os seguintes dados:

Para um total de 127.657 professores atuantes na educação infantil, modalidade creche: temos 51.773 com formação no curso de magistério que representam 40,56% e 58.954 com curso superior, porém, com formação específica em formação do professor e ciências da educação são 51.322, ou seja, 40,21%. Assim, vemos o desrespeito por parte dos sistemas de ensino existentes à legislação nacional.

Se considerarmos o percentual dos formados em magistério mais o percentual de professores com formação específica em nível superior, encontramos 19,23% dos docentes que atuam nas creches, pelos dados da sinopse de 2009, sem qualquer formação definida como a necessária para exercer sua função docente.

Analisados por região e aqui apresentados em ordem decrescente esta situação é a seguinte: região centro-oeste com 23,38% de docentes sem formação mínima para trabalhar nas creches; região sul com 21,57%; região nordeste com 20,99%, região norte com 18,83% e a região sudeste com 17,16%. Lembrando que são docentes sem formação mínima, ou seja, sem o curso de Magistério e sem a Pedagogia.

Agora, se considerarmos a meta n.18 do PNE/2001 para 70% dos docentes com formação superior, e ainda, amparados nos dados da Sinopse do Professor de 2009 que irão indicar uma proximidade bastante grande ao limite de 10 anos para o prazo estabelecido, ou seja, o ano de 2011, temos em termos de Brasil 59,79% de docentes sem a formação requerida em nível superior (Pedagogia). Em termos regionais e para continuar no mesmo

---

<sup>6</sup> **Meta n. 18:** Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

raciocínio, apresentamos os dados em ordem decrescente: região nordeste lidera com 76,03% dos docentes que atuam nas creches sem formação superior; região norte com 71,42% sem formação superior requerida; região sul com 58,36%; região sudeste com 54,86% e por último a região centro-oeste com 49,06% dos docentes que atuam nas creches sem formação em nível superior. Entendemos que a própria legislação brasileira abre precedente para professoras formadas em nível Médio – Magistério mas, neste estudo, pautaremos nossa defesa pela formação em nível superior, principalmente, considerando as metas do PNE 2011-2020, das quais falaremos logo mais, à frente.

Para tornar ainda mais evidente a falta de respeito à legislação e aos seus prazos por parte do poder público, que neste caso é o responsável por oferecer a seus docentes condições para que adquirissem a formação no prazo estimado, pois a Lei 9.424/96 (LDB) incumbiu a Câmara de Educação Básica do Congresso Nacional de Educação (CEB/CNE) de estabelecer as diretrizes dos planos de carreira dos docentes por meio do Parecer CEB/CNE n. 10/97 e da respectiva Resolução CEB/CNE 03/97. Lê-se no artigo 5º. desta última:

Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei n. 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.

Apresentaremos uma tabela indicativa do esforço realizado e que ainda deve-se realizar no sentido do cumprimento das determinações legais, considerando apenas a formação em nível superior, lembrando que os dados são do ano de 2009 e o prazo era 2011 para que se atingissem os 70% de docentes da educação infantil (Creche) com formação em nível superior.

Tabela 1 – Professores com formação em nível superior para trabalhar com crianças de zero a três anos (Creche) e percentual de professores que ainda devem receber formação superior a fim de que se atinjam os 70% proposto pela legislação até 2011.(dados do censo de 2009):

<i>Unidade da Federação</i>	<i>Total docentes</i>	<i>Com formação superior específica</i>	<i>Com formação em percentual</i>	<b>Percentual de investimento para que se atinjam os 70% requeridos</b>
Norte	4.408	1.260	28,58%	41,42%
Nordeste	24.078	5.773	23,97%	46,03%
Sudeste	64.577	29.155	45,14%	24,86%
Sul	26.764	11.145	41,64%	28,36%
Centro-oeste	7.830	3.989	50,94%	19,06%
<b>Brasil</b>	127.657	51.322	40,21%	29,79%

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Como é possível observar na tabela anteriormente apresentada, ainda há muito para se investir na formação inicial em nível superior - Pedagogia, exigida por lei, para docentes de crianças de zero a três anos, principalmente na região nordeste, onde é necessário formar em nível superior 46,03% dos professores para que se atinjam os 70% referentes ao PNE/2001. Na sequencia encontramos a região norte, em seguida a região sul, a região sudeste e por fim a região centro-oeste que se apresenta como a região com o maior número de professores atuantes com formação específica em nível superior.

A formação em nível superior, exigida legalmente para os docentes, é apenas uma das variáveis que podemos dizer, comporia um rol de muitas outras que tentaremos abordar neste estudo, sem a pretensão de esgotar esse assunto, mas que nos demonstra a desconexão existente entre as leis, normas e propostas do Ministério da Educação (MEC) no sentido da educação de qualidade para as crianças e a realidade brasileira. Neste aspecto:

O divórcio entre a legislação e a realidade no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade (...) 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. (CREPALDI, 2008, p. 32).

Disponível no Portal Brasil, encontramos em forma de notícias, outras interpretações dos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no mês de abril/2012 referentes ao Censo Escolar de 2011 sobre a diminuição de professores que trabalham sem diploma de ensino superior nas escolas de educação básica do País. Hoje, eles representam 25% do total, sendo que antes, em 2007, somavam mais de 30%.

A maior proporção de profissionais sem formação em nível superior está na educação infantil. Nas salas de aula da creche e pré-escola, eles são 43,1% do total. Nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), 31,8% não têm diploma universitário, percentual que cai para 15,8% nos anos finais (6º ao 9º ano). No ensino médio, os profissionais sem titulação são minoria: apenas 5,9%<sup>7</sup>.

O censo de 2011 também mostra que, do total de dois milhões de docentes atuando na Educação Básica, 380 mil são alunos da Educação Superior. Ou seja, eles estão

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/04/30/cai-numero-de-professores-da-educacao-basica-sem-diploma-superior> acesso em 28/10/2012.

lecionando e também estão matriculados em faculdades e universidades. O curso que apresenta o maior total de matrículas é Pedagogia, com 185 mil estudantes. Os números também mostram que grande parte desses professores que estão estudando está matriculada em cursos à distância, no caso de Pedagogia mais de 110 mil cursam essa modalidade<sup>8</sup>.

Se encontramos tal divergência entre previsto e executado na proposta de formação de professores para Educação Infantil – Creche, pelo PNE/2001-2010 apresentando um déficit bem significativo, entendemos que para a nova proposta PNE 2011-2020 – projeto de Lei n. 8.035/2010, que ainda tramita no Congresso Nacional, os sistemas de ensino, apesar dos incentivos propostos aos professores, terão bastante dificuldade em resgatar o déficit existente e realizar a conquista das novas metas propostas: metas n. 15 e 16<sup>9</sup>.

Quanto às matrículas efetivadas nas creches em 2011, foi identificado um aumento de 11% em relação ao ano anterior, segundo o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação. A maior parte das matrículas em creches está sob a responsabilidade das redes municipais públicas de ensino, que abrangem 63,6% do total de 2,3 milhões e atendem a 1.461.034 alunos. Em seguida, vem a rede particular, com 828.200 matrículas (36%)<sup>10</sup>. Neste aspecto, o presente estudo seleciona, dentre outras, professoras da rede pública municipal como colaboradoras e, a partir dos depoimentos e dos diálogos realizados, teremos um retrato das condições de trabalho nas quais acontecem o cuidado e a educação da criança de zero a três anos nesta realidade específica.

Utilizamo-nos dos dados disponíveis no portal do INEP – Snopses estatísticas - Sinopse do Professor de 2009, atualizado em 12/01/2011, acessado por esta pesquisadora em 28/10/2012, para abordar outra particularidade da Educação Infantil: a preponderância feminina existente na docência da educação infantil, pois na pré-escola 96,95% (de 369.698 professores, 358.414 são do sexo feminino). E, em específico na creche: 97,90% dos docentes são do sexo feminino.

---

<sup>8</sup> Dados disponíveis em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22421/proporcao-de-professores-com-nivel-superior-cresce-76-entre-2010-e-2011/> acesso em 28/10/2012.

<sup>9</sup> **Meta n. 15:** Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. **Meta n. 16:** Formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

<sup>10</sup> Estes dados estão disponíveis em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/04/27/matriculadas-em-creches-aumentaram-11-entre-2010-e-2011> e foram acessados pela pesquisadora em 28/10/2012.



Em artigo publicado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), em 17 de março de 2011, cujo título é bastante enfático: *Mulheres são maioria na educação infantil e minoria no ensino superior. Os homens ficam com os melhores salários e reservam às mulheres o papel historicamente construído de “cuidadora”*, é apresentada a porcentagem de 97% para a força de trabalho de mulheres presente na educação infantil como dados da Sinopse do Professor da Educação Básica de 2010.

Historicamente, a educação infantil constituiu-se em espaço profissional para mulheres. De acordo com Arce (2001, p. 170-171), b em pesquisa realizada para identificar a origem da presença preponderantemente feminina nesta área, encontram-se nos escritos de teóricos que influenciaram o atendimento no Brasil extratos que definem a mulher como pessoa indicada para desenvolver estas atividades juntos às crianças. Dentre os teóricos citados, Rousseau indica que o trabalho com crianças – “a primeira educação” como chama – *cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencessem aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças.*

Da mesma forma, Froebel, no século XIX, funda um ambiente destinado à educação de crianças da faixa etária de zero a seis anos fora das paredes do lar, mas que *traz a figura da rainha do lar substituta (aquela que na ausência da mãe exerce suas funções) para a nova instituição denominada por ele não uma escola, mas um jardim da infância e a esta figura de substituta da rainha do lar Froebel dá um outro nome, o de jardineira.* (ARCE, 2001, p. 171).

Arce (ibid) apresenta uma terceira influência na definição de quem desempenharia o papel de educar as crianças de zero a seis anos no século XX: Montessori. Esta eleva a categoria da simples jardineira à categoria de mestra com papel coadjuvante na educação, compartilhando-o com o ambiente. Esta mestra deveria ter como aptidões a observação, a calma, a paciência, a humildade, o autocontrole, a praticidade e a delicadeza.

Para além dos teóricos, documentos legais produzidos pelo Ministério da Educação – MEC e pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral dentre os anos de 1977 e 1988 também foram fontes de informação na busca da origem da predominância da mulher no desempenho da educação de crianças de zero a seis anos por Arce (ibid., p. 186). Nestes, a autora identifica a denominação de educadora para esta figura e a explícita prerrogativa de que *para as atividades que implicam cuidados diretos e ininterruptos com as crianças, é preferível que se recrutem mulheres, visando facilitar a*

*formação de laços afetivos que permitam a melhor adaptação da criança à unidade pré-escolar, e o seu conseqüente afastamento da mãe.*

Segundo Oliveira (2009), a área de Educação Infantil vive hoje uma série de debates sobre sua identidade e função social dentro do sistema de ensino. Essas questões são importantes para orientar a formação de professoras para trabalhar com a primeira infância, dentro de perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes, quando se pensa na educação institucional de crianças desde o nascimento, fato que tem sido ignorado pela literatura que trata de processos de escolarização.

É recente pensar a função da Educação Infantil, em particular a realizada em creche, como sendo eminentemente educativa. O atendimento de crianças pequenas em instituições diferentes do ambiente doméstico a partir do século XX levou à organização de creches e pré-escolas que, ao longo da história de luta por uma sociedade mais justa vivida em nosso país, tiveram que superar a perspectiva de pensar o cuidar como atividade apenas ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar apenas experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Hoje, defende-se que cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do professor de Educação infantil. (OLIVEIRA, 2009, p.31).

Oliveira (ibid.) vê a formação da professora como um processo de apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir em situações de ensino-aprendizagem. Um processo dinâmico, pleno de desafios e descobertas, que se dá ao longo da vida profissional da docente e a orienta a tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com os quais trabalha.

Apesar de as pesquisas científicas apontarem mudanças na concepção de criança pequena, considerando esta como ser ativo que desde o nascimento interage com parceiros diversos e que é nesta interação que a criança significa o mundo e a si mesma, que ela, a criança pequena, realiza um número crescente de diferentes aprendizagens e, assim, constitui-se como ser histórico-singular, ainda é insipiente a presença do resultado de tais pesquisas nos programas de formação docente.

Neste aspecto, Oliveira (ibid., p. 33) apresenta a abordagem utilizada nos cursos de formação de docentes como *tópicos do desenvolvimento dos bebês vistos de forma isolada de seus parceiros e das situações propostas, e no seu ambiente familiar* e denuncia que esta abordagem faz com que a professora em formação construa seu papel como uma substituta familiar a dar atenção individual aos bebês, sem cuidar de oferecer-lhes

oportunidades para interagir com companheiros de idade, aspecto fundamental no ambiente da creche como espaço de educação coletiva.

Como anúncio, a autora faz colocações no sentido de que *os processos de formação na área têm assim que redefinir o que significa o papel do professor da primeira infância e o que se entende por ensino na Educação Infantil*. (OLIVEIRA, *ibid.*, p. 33). Indica que a professora tem que ser sensível às necessidades e desejos de crianças tão pequenas, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, mediar-lhes a realização de atividades variadas, e atuar como um recurso de que elas dispõem para se apropriar de formas culturais de falar, sentir e significar o mundo. Suas ações apontam certos significados e têm que interagir com as ações e os significados das crianças. Daí a importância de a professora centrar nelas o seu olhar e vê-las como parceiras ativas, donas de um modo próprio de significar o mundo e a si.

Para além da formação inicial, a autora defende que a formação da professora deve ser contínua e dar-se ao longo de sua trajetória profissional centrando seu foco na reflexão sobre sua prática junto às crianças, como forma de pesquisar modos mais sensíveis de cuidar delas e de educá-las. Conforme a professora busca conhecer cada uma das crianças de seu grupo, ela pode aperfeiçoar suas observações sobre elas e discutir o seu olhar sobre as situações cotidianas em momentos de formação continuada na unidade de Educação Infantil.

Nesta mesma direção, Cruz (2010) considera que atualmente há lacunas importantes na formação inicial que historicamente foi oferecida às pedagogas, o processo contínuo de formação das professoras que atuam na Educação Infantil é imprescindível para melhorar o trabalho desses profissionais, mas estes em sua maioria, detêm-se no repasse dos programas e das reformas educativas estabelecidas pelas instâncias superiores de governo.

O controle do Estado sobre a profissão docente resulta na “tendência de separar *concepção da execução*” (NÓVOA, 1992), ou seja, os professores estão cada vez mais afastados da elaboração das políticas educacionais e são cada vez mais responsáveis por colocá-las em prática, de acordo com programas concebidos por técnicos que se encontram fora da escola. (CREPALDI, 2008, p. 35.)

Para os profissionais atuantes na área, Cruz (2010) indica que os temas a serem tratados devam ter estreita relação com a prática das professoras, elegendo a escola como local privilegiado para a formação. A formação precisa ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do que a professora acumulou na sua vivência pessoal e profissional o que é importante para que ela também reconheça e valorize o

conhecimento da criança, pois esse processo de desenvolvimento deverá estar centrado nas necessidades daquelas a quem as professoras atendem as crianças, as famílias e as comunidades.

Em recente pesquisa que buscou avaliar a qualidade e caracterizar a política municipal de educação infantil em seis capitais brasileiras e, dentre estas, analisar em três delas o impacto no desempenho apresentado no ensino fundamental por crianças que frequentaram ou não uma educação infantil de qualidade utilizando resultados da Provinha Brasil, Campos et al. (2011)<sup>11</sup> consideram as recentes mudanças legais que organizam os sistemas de ensino sendo: a implantação do ensino fundamental de nove anos com a inclusão das crianças de seis anos, a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e a diminuição da pré-escola de três para dois anos como novos problemas que se somam àqueles mais antigos e ainda não superados na educação básica do país.

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2009, ano em que os municípios investigados iniciavam uma adequação legal, matriculando as crianças de seis anos no Ensino Fundamental e enfrentando problemas como a falta de definição sobre os exatos limites de idade para a transferência de alunos de uma etapa para a seguinte, a pressão exercida pela justiça e as deficiências, principalmente estruturais, apresentadas pelas escolas de Ensino Fundamental para receberem as crianças mais novas.

Mesmo com esses desafios, as autoras e o autor concluem, controlando-se os efeitos de outros fatores, que o acesso a uma educação infantil de boa qualidade faz, sim, diferença nos resultados de aprendizagem no segundo ano, tal como medidos na Provinha Brasil. Além disso, os resultados da pesquisa reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na Educação Infantil, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos pelo estudo de qualidade apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam de condições de infraestrutura

---

<sup>11</sup> Maria Malta Campos, dentre outras autoras e outro autor, do texto citado, foi uma das consultoras do documento: Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação em 2006 e uma das pessoas que participou da elaboração do texto final do documento: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, também publicado pelo Ministério da Educação em 2009. Cabe-nos esta informação para definir a qualidade na educação infantil, considerada na pesquisa. Este instrumento (Indicadores) foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009a, p.19 e 20)

mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes.

Segundo Ambrosetti; Almeida (2009) as atuais investigações sobre docência trazem a tona a constituição da profissionalidade do professor como temática relevante. Esta profissionalidade é tida como construção que se dá nas relações com os indivíduos e espaços sociais nos quais os professores exercem suas atividades profissionais.

Desta forma, investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade, para as autoras, implica *compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade sua vida e sua profissão.* (AMBROSETTI; ALMEIDA, *ibid.*, p. 593).

Neste sentido, consideram a docência como uma atividade que acontece num espaço social historicamente construído, a instituição escolar, que por sua vez encontra-se inserida num contexto sociopolítico mais amplo no tocante às normas e formas de organização. Os professores interagem nesse ambiente, modificando e reconstruindo o espaço escolar em sua atividade cotidiana.

O ingresso na carreira e no espaço de socialização profissional, na instituição escolar, é marcado pelas tensões e contradições, conflitos, acordos e acomodações resultantes da assimilação dos valores e regras específicos da organização escolar. É nas relações intersubjetivas, entre atores que têm diferentes trajetórias, objetivos e perspectivas, ocupam posições com níveis de poder desiguais, convivendo num espaço físico e simbólico, que as expectativas e papéis institucionalizados vão sendo ressignificados e reconstruídos, permitindo a emergência dos processos partilhados de significação que constituem a unidade de cada escola, orientando e dando sentido às ações de seus membros. (AMBROSETTI; ALMEIDA, *ibid.*, p. 596).

As múltiplas funções historicamente atribuídas à educação infantil brasileira (assistencialismo e/ou a educação do tipo compensatória/preparatória para a modalidade de ensino posterior, exploradas nesta introdução), se considerarmos o atendimento específico da creche enquanto definição dada à faixa-etária de zero a três anos (LDB, 1996a, art. 30, seção II) é muito recente e indispensável falar em uma proposta educativa para esta criança, pois apesar de toda a produção acadêmica e políticas públicas desenvolvidas pode-se perceber que ainda são necessários avanços no sentido de uma educação de qualidade para crianças de zero a três anos.

Há que se considerar um trabalho de formação com docentes e comunidade escolar para que se atualizem, no sentido literal da palavra, sobre as mudanças ocorridas nas

concepções políticas, teóricas e metodológicas das áreas de conhecimentos que se ocupam desta faixa-etária a fim de superarem a cultura assistencialista, preconceito presente na ideia do trabalho a ser realizado com esta criança ser apenas alimentação, higiene e cuidados e que acaba tornando desestimulante a escolha destas turmas aos profissionais da educação infantil.

Dentro da própria academia e, portanto, presente nos cursos de formação de professores, encontramos formadores que, cada um à sua maneira, pensam e formam professores a partir da vertente teórica que “defendem” como a melhor. Assim, a formação, que já é considerada superficial, pelo pouco tempo se considerarmos a duração de um curso de Pedagogia (que procura formar pedagogos para o trabalho com crianças de zero a dez anos, considerando a Educação Infantil o Ensino Fundamental e ainda para serem administradores, gestores, supervisores, coordenadores) ser esta de cinco anos. Que aprofundamento teórico necessário a uma práxis entre teoria e prática obtém esse/essa recém formado(a), se alguns(mas) estudiosos(as) da educação Infantil alegam a formação insuficiente existente no curso de Pedagogia para esta especificidade?

Segundo Crepaldi (2008, p. 32) *a estruturação dos cursos de Pedagogia continua bastante precária, parecem mais reproduzir o passado do que representar os avanços dos estudos a respeito do campo de Educação Infantil.*

É diante deste cenário que apresentamos os resultados deste estudo considerando que a Educação Infantil possui marcos legais bem definidos, porém os sistemas de ensino enfrentam problemas para se adequarem a eles e, assim, proporcionar uma Educação Infantil de qualidade. O recorte que nos propomos a fazer tem como foco a formação da profissional da Educação Infantil, que trabalha com crianças de zero a três anos, diante dos diversos tipos de instituições que esta apresenta, num mesmo sistema de ensino envolvendo: professoras de uma instituição particular de Educação Infantil, professoras de uma instituição pública municipal de Educação Infantil e professoras de uma instituição de Educação Infantil ligada a uma universidade pública de um município de médio porte do interior paulista.

### ***Nosso estudo no âmbito da temática***

Nosso estudo se propõe, por meio de respostas a um roteiro de entrevista, realização de relato comunicativo e grupo de discussão com as professoras participantes, identificar momentos de aprendizagem, obstáculos e desafios encontrados na ação e formação

com crianças de zero a três anos em diferentes instituições de ensino, bem como identificar quais e como acontecem as influências desta inserção institucional para sua formação.

Considerando que a formação inicial destas profissionais tenha acontecido há um certo tempo e que nesta, possivelmente não foram contemplados aspectos que tratassem da educação das crianças de zero a três anos, mas mesmo assim a instituição a qual pertencem realiza este atendimento e, hoje, elas se encontram atuando nesta faixa-etária, inquietamo-nos e nos perguntamos como estas profissionais se formaram e adquiriram aprendizagens para lidar com esta realidade? Qual foi a formação inicial e como está sendo a formação em serviço destas professoras? Quais são as contribuições ou obstáculos encontrados pelas professoras de Educação Infantil, em sua formação docente profissional, para atender as crianças de zero a três anos? O que influenciou e influencia a busca por formação a estas professoras?

Nossa principal **questão** trata de, *como a inserção institucional tem influenciado a formação docente de professoras, para o trabalho específico com crianças de zero a três anos, numa cidade de médio porte do interior paulista?*

Como **hipótese** para o desenvolvimento deste estudo, a partir dos argumentos anteriormente apresentados: *Considerando a possível ausência de formação inicial específica para o trabalho junto às crianças de zero a três anos, recebida nos cursos que frequentaram (Magistério e/ou Pedagogia), pensamos que a formação destas professoras acontece diante dos desafios ou situações transformadoras presentes na atuação profissional cotidiana, ou seja, na formação contínua/em serviço, neste estudo denominado Aprendizado na instituição, porém, esta formação poderá acontecer, ou não, em maior ou menor nível, dependendo da instituição escolar na qual a professora trabalha.*

Nosso **objetivo** maior busca *identificar quais são e como acontecem as aprendizagens que decorrem na formação docente, de professoras da educação infantil, para trabalhar especificamente com crianças de zero a três anos, em diferentes instituições de educação infantil.* Para que alcancemos este primeiro e principal objetivo, **outros objetivos específicos** também são elencados : conhecer por meio metodológico: respostas a um roteiro de entrevista; realização de relatos comunicativos e grupo de discussão, aspectos da prática pedagógica de professoras de crianças de zero a três anos nas diferentes instituições de educação infantil: pública, particular/privada e universitária (ligada a uma Universidade Pública); identificar e analisar momentos oferecidos pelas instituições de educação infantil que propiciam a formação, em serviço, de professoras de crianças de zero a três anos;

identificar e analisar os obstáculos/desafios que são enfrentados pelas professoras no seu trabalho cotidiano com crianças de zero a três anos, em diferentes instituições de educação infantil.

Possibilitar ao professor o diálogo sobre sua prática, isto é, fazer da própria experiência uma importante fonte de reflexão sobre seus saberes, partindo da análise de suas práticas para compreender as formas como enfrenta os problemas complexos da vida escolar, como utiliza seu conhecimento e como cria novos procedimentos e estratégias de ensinar e aprender, são os **caminhos metodológicos** escolhidos, por meio da aplicação da Metodologia Comunicativo-Crítica.

Conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica e como podem contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação que valorizam os professores como produtores de saberes, nos proporcionarão argumentos para as contribuições deste estudo, ou seja, nos fornecerão argumentos para sugerir propostas de melhorias para a educação de crianças de zero a três anos.

Para desenvolver o estudo proposto, *Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados*, o presente texto está organizado em seis seções, nas quais, buscamos apresentar a proposta de estudo, situar teórica e metodologicamente os temas abordados e percursos realizados, bem como as conclusões, perspectivas elaboradas e as indicações para estudos futuros.

Na **primeira seção** exploramos as Políticas Públicas Brasileiras para a educação Infantil a partir da década de 1970 por esta trazer um movimento de luta por creches que defende um novo conceito de creche, como questão de direito, em oposição à tradição de caridade e de custódia. Julgamos importante este resgate para o desenvolvimento do presente estudo, pois em muitas instituições de educação infantil, essas publicações são adotadas como referência para a prática pedagógica.

Em seguida, na **segunda seção**, abordamos também outro campo de conhecimento, o campo da Formação de Professores, onde procuramos resgatá-lo historicamente e sinalizar uma mudança de paradigmas ocorrida da década de 1980 para a década de 1990 quanto ao entendimento de como deve acontecer a formação de professores. A base para esta mudança está na inclusão dos saberes da prática para a formação de professores. O curioso é encontrar recentemente produções acadêmicas que se posicionam



críticas a esta nova abordagem. Foi este momento de embate que julgamos relevante destacar e, por isto, exploramos uma destas produções com um pouco mais de amplitude, já que é, na contramão da grande manifestação acadêmica pelos conhecimentos da prática, identificados nos textos utilizados, que ela se posiciona.

Procuramos explorar os diferenciais da professora de educação Infantil, foco deste estudo. Passamos pela formação inicial, pela formação continuada, pela formação em contexto e, por fim, apresentamos outra proposta de formação que decorre da perspectiva teórica da Aprendizagem Dialógica.

A Aprendizagem Dialógica criada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona - Espanha, tem como objetivo, trabalhar a superação da exclusão social por meio da educação. No Brasil é difundida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e está contemplada na **terceira seção** do presente estudo.

A **quarta seção**, em consonância com os princípios da Aprendizagem Dialógica, ocupa-se da descrição da Metodologia Comunicativo-Crítica como escolha para o desenvolvimento deste estudo, por acreditarmos na possibilidade de maior aproximação à realidade que esta oportuniza. Junto a esta, estão apresentados o percurso metodológico aplicado, que considera desde os primeiros contatos com as instituições e posteriormente com as professoras e a apresentação das seis professoras colaboradoras neste estudo.

Na **quinta seção** apresentamos as análises intersubjetivas realizadas com as seis professoras participantes deste estudo provenientes das instituições pública municipal, particular e universitária, considerando o Roteiro de Entrevista (RE) e o Relato Comunicativo (RC). Para tal, utilizamos o nível básico de análise apontado pela metodologia comunicativa, ou seja, aquele que parte de uma categoria para cruzá-la com as dimensões transformadoras e obstaculizadoras/exclutoras, ou excludentes. Optamos por analisar os temas encontrados no estudo: aprendizado acadêmico, aprendizado na instituição, aprendizado por meio de pesquisas e aprendizado em cursos de formação continuada.

Apresentamos também para contemplar nosso objetivo e responder à nossa questão por meio da confirmação da hipótese lançada, **na sexta seção**, um aprofundamento das análises intersubjetivas realizadas a partir da realização do Grupo de Discussão (GD), tendo como foco a exploração dos temas por instituições, pois professoras aprendem, em

maior ou menor nível, dependendo da instituição na qual encontram-se inseridas profissionalmente.

Fechando o estudo, vem as **conclusões**, com a retomada geral do estudo e das principais aprendizagens da pesquisadora. Deixamos também algumas indicações para estudos futuros, já que, pesquisadoras e pesquisadores que somos buscamos sempre mais, questionamos sempre mais, queremos saber sempre mais, para *sermos sempre mais* (FREIRE, 1987). No entanto, respeitando nossos momentos acadêmicos, temos como proposta compartilhar dentro de um espaço de tempo o resultado que construímos, que conquistamos na elaboração desta Tese.

## 1. POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre outros aspectos considerados relevantes para este estudo, estão os provenientes das políticas públicas brasileiras e, sobre os quais, falaremos nesta seção.

Nosso recorte, parte da década de 1970 aos dias atuais no que tange às publicações do Ministério da Educação e legislações pertinentes que regem o sistema de ensino brasileiro. Esta seleção temporal busca contemplar a mudança de concepção da educação de crianças pequenas ocorrida no país, alavancada principalmente pelos movimentos sociais e participação acadêmica na luta por uma educação infantil de qualidade. Os anos 1970 trazem um movimento de luta por creches que defende um novo conceito de creche, como questão de direito, em oposição à tradição de caridade e de custódia. Julgamos importante este resgate para o desenvolvimento do presente estudo, pois em muitas instituições de educação infantil, essas publicações são adotadas como referência para a prática pedagógica.

PASCHOAL; MACHADO (2009) afirmam que o discurso educacional às crianças de zero a seis anos, como política pública na década de 1970, defendia uma educação compensatória de “baixo custo”, que viesse a suprir as carências culturais e econômicas. Na década de 1980, no período de transição política, com a mobilização social (organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros), houve embates com o objetivo de mobilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

A pressão desses movimentos na Assembléia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: [...] *O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.* (BRASIL, 1988)

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Com a Constituição, a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos. Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da

Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de [...] *desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.* (BRASIL, 1990).

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicada pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados:

- ✓ “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para trabalhar nas instituições de educação infantil (BRASIL, 1994);
- ✓ “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições (BRASIL, 1995);
- ✓ “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”. Esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições (BRASIL, 1996b).

Além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, PASCHOAL; MACHADO (2009), destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996a, que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996a).

Desse modo, verifica-se um grande avanço no que se diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

A aprovação da LDB, em 1996, trouxe diversos avanços (ao menos em âmbito legal) para a Educação Infantil – como explicitamos anteriormente –, no entanto, a aprovação

desta lei se deu *apesar* da política educacional que vinha sendo implementada pelo governo federal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) desde 1994. Durante seu governo, houve um grande investimento na centralização do sistema educacional brasileiro: foram criados avaliações, parâmetros e referenciais educacionais nacionais – bastante criticados na época – bem como se priorizaram programas de Ensino Fundamental em detrimento dos programas de Educação Infantil.

A inclusão das creches no sistema de ensino e as demais mudanças reivindicadas pelos movimentos sociais e pelos pesquisadores da infância para as creches e traduzidas na nova LDB visavam a passagem da clandestinidade ou da improvisação para um nicho específico, estruturado, formalizado, que adotasse um modelo de Educação Infantil além dos modelos de educação escolar já conhecidos, considerando a especificidade do atendimento oferecido para crianças pequenas.

De acordo com Rosemberg (2002) o que nos mobilizou e nos mobiliza (por exemplo, nos debates recentes sobre a LDB e o Plano Nacional de Educação), quando enfatizamos o direito à *educação* de crianças pequenas, resume-se em duas ideias fortes:

- a busca na educação infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidades para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a Educação Infantil não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, de gênero);
- a adoção de uma concepção ampla de educação, aberta, indo além dos modelos que aqui conhecemos, de educação escolar; isto é, uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras. (ROSEMBERG, 2002, p.77).

Essa nova proposta que se colocou para a educação infantil, e em especial para as creches – e que nada tinha a ver com a escolarização precoce das crianças –, se firmou no âmbito das políticas públicas em diversas leis e documentos oficiais. Tal proposta vinha sendo formulada por diversos segmentos da sociedade e continua sendo defendida por vários teóricos da infância e da educação infantil.

Ao discutir as funções da educação infantil após a LDB, Kuhlmann Jr. (2007), afirma que:

(...) a instituição [de educação infantil] pode ser educacional e adotar práticas e cuidados que ocorrem no interior da família, sem precisar escorar-se em uma divisão disciplinar que compartimenta a criança. A instituição pode ser escolar e compreender que para a criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados. Que para ela a ampliação do seu universo cultural, do seu conhecimento do mundo ocorre na constituição de sua

identidade e autonomia, no interior do seu desenvolvimento pessoal e social (...) para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer (...). (obra citada, p. 65).

Em consonância com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, dois anos após a aprovação da LDB, os documentos:

- ✓ “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – 3 volumes” (BRASIL, 1998a), com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil. Este último foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade;
- ✓ “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998b), que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país. (PASCHOAL; MACHADO 2009).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) ainda, de acordo com Paschoal; Machado (2009), sugere que as atividades devem ser oferecidas para as crianças não só por meio das brincadeiras, mas também advindas de situações pedagógicas orientadas. Nesse sentido, a integração entre ambos os aspectos é relevante no desenvolvimento do trabalho do professor, uma vez que:

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, 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 de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 23).

Sobre o cuidar, é importante ressaltar que esse deva ser entendido como parte integrante da educação, ou seja: (...) *cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.* (BRASIL, 1998a, p. 24).

Barreto (1998) ressalta que, apesar do avanço da legislação no que diz respeito ao reconhecimento da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, também é

importante considerar os inúmeros desafios impostos para o efetivo atendimento desse direito, que podem ser resumidos em duas grandes questões: a de acesso e a da qualidade do atendimento. Quanto ao acesso, a autora enfatiza que, mesmo tendo havido, nas últimas décadas, uma significativa expansão do atendimento, a entrada da criança na creche ainda deixa a desejar, em especial porque as crianças de famílias de baixa renda estão tendo menores oportunidades que as de nível socioeconômico mais elevado. Sobre a qualidade do atendimento, ressalta: As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados (...) *a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar.* (BARRETO, 1998, p. 25).

A discussão sobre a especificidade do trabalho nas instituições de Educação Infantil que remete a indissociável função do educar e cuidar ainda se coloca como desafio relativamente recente no campo:

Produto de pesquisas e estudos feministas nacionais e internacionais, a primeira proposta brasileira para uma política pública de educação das crianças de zero a três anos veio da gestão (1986-1989) do então criado Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e do Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF de São Paulo). O material produzido, *Creche – urgente*, traz a discussão feminista pelo dever do Estado e pelo direito à creche tanto para as mulheres e os pais como para as crianças, ampliando, portanto, a luta inicial apenas pelo direito da mulher trabalhadora. (FARIA, 2005, p. 1023)

As bases dessa função como dois termos, são resultantes de um processo histórico do surgimento de duas formas de caracterização do trabalho realizado em creches e em pré-escolas no Brasil. Por um lado, *havia as instituições que realizavam um trabalho denominado assistencialista e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado educativo.* (CERISARA, 1999, p. 12).

Um aspecto que deve ser retratado por nós com relação às crianças da educação infantil, foi o ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental estabelecido como meta no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e instituído como obrigatoriedade pela Lei federal nº 11.114/2005 e Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia para nove anos o Ensino Fundamental.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu que deve ser matriculada no Ensino Fundamental ampliado a criança que completar seis anos no início do ano letivo. Mas cada sistema de ensino pode flexibilizar essa regra. Em Minas Gerais, por exemplo, Santos e Vieira (2006) informam que houve dúvidas sobre as matrículas para 2007 e, após negociações, ficou estabelecido que a criança matriculada no Ensino Fundamental completasse os seis anos no máximo até junho, ampliando, portanto, o limite determinado pelo CNE. (BOLDRIN, 2007, p.46)

Para Barbosa (2003, p.7), *colocar as crianças das camadas populares no Ensino Fundamental aos 6 anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso para elas.*

Para além da proposta pedagógica outros critérios devem ser considerados para que ocorra atendimento de qualidade a estas crianças, neste sentido podemos citar: a preparação das escolas no tocante à sua infraestrutura de atendimento, adequadas às necessidades e características desta criança menor, a preparação dos professores para que desenvolvam suas propostas pedagógicas respeitando-se os aspectos de desenvolvimento desta faixa-etária.

Publicados pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), podemos encontrar vários manifestos contrários a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Apesar de esta prática ser uma realidade em nosso país, o MIEIB por meio de seus fóruns regionais manifestou-se amplamente contra a proposta da inclusão de crianças de 5 anos no Ensino Fundamental contida no Projeto de Lei do Senado (PLS) 414/2008. Pensamos sempre ser importante a defesa da educação de crianças da educação infantil, assim estaremos transcrevendo algumas destas manifestações:

Desde a implementação da lei que cria o ensino fundamental de 9 anos, o Brasil tem sido palco de importantes debates sobre a data a partir da qual as crianças devem ser matriculadas no ensino fundamental. Entendemos que ampliar o tempo de escolaridade dos brasileiros é um avanço, mas defendemos que esse ensino fundamental deveria começar aos 7 anos de idade. Isso porque reconhecemos as especificidades do trabalho com crianças pequenas e entendemos que a inclusão das crianças no ensino fundamental ainda tão pequena é um crime contra a infância!

A matrícula das crianças cada vez mais cedo no ensino fundamental rouba-lhes as experiências lúdicas, artísticas, do imaginário, das brincadeiras, dos jogos, da invenção, da descoberta, das leituras prazerosas e tantas outras que são muito mais presentes na educação infantil, o lugar privilegiado da educação das crianças de zero a seis anos de idade. Essa matrícula precoce no ensino fundamental obriga essas crianças a vivenciarem, em sua maioria, a escola e suas atividades como algo protocolar, como exercício, como tarefa a ser cumprida, lição atrás de lição. Como diz o poeta Drummond, “Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”. (MIEIB - FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SÃO CARLOS/SP, 2010)



A entrada precoce no ensino fundamental pode interferir negativamente no desenvolvimento integral da criança, resultando num fracasso pedagógico sem precedentes. A pedagogia, a psicologia e a própria neurociência atestam que o tipo de vivência educacional que as crianças têm na educação infantil é fator determinante de um amplo desenvolvimento de sua personalidade e das estruturas cognitivas, sociais e afetivas que vão sustentar todo desenvolvimento posterior da pessoa. Os integrantes do Fórum Catarinense de Educação Infantil, que faz parte do MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), manifestam-se CONTRÁRIOS as prerrogativas e intenções do Projeto de Lei (PL) 6755/2010 (originário do PLS 414) que trata da matrícula (ingresso) de crianças com 05 anos de idade no ensino fundamental, e sugere que os deputados federais, integrantes da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, anulem o regime de urgência do projeto e estabeleçam um grande diálogo com a sociedade brasileira antes de prosseguir com a análise do PL 6755/2010, através de audiências públicas regionalizadas. (MIEIB - FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010)

A última década foi marcada por publicações do Ministério da Educação que, no tocante à Educação Infantil tentaram contemplar diferentes aspectos desta Educação. A seguir, citaremos algumas destas publicações trazendo breves informações a seu respeito, mas que esclarece o movimento de políticas públicas em busca da melhoria da Educação Infantil brasileira:

- *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação* (BRASIL, 2006a): o documento aborda questões importantes e ainda presentes na proposta de políticas públicas para a infância abordando a responsabilidade do cuidado e educação das crianças de zero a seis anos, ao setor educacional, pautando-se na indissociabilidade destes dois fatores. O cuidar e o educar como dever do Estado, direito da criança e opção das famílias implica uma profunda e articulada comunicação entre instituição e familiares, pois tem função complementar e diferenciada à ação da família.

As crianças com necessidades especiais devem ser atendidas junto às demais crianças. Devem ser assegurados parâmetros de qualidade para a educação infantil, os processos pedagógicos devem considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, suas diferenças e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio da brincadeira.

Já são indicados como dever das instituições de educação infantil a implementação e avaliação de propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com a participação dos professores e que explicitem concepções, definam diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e o processo

de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico que envolve toda a comunidade escolar.

Quanto à formação dos docentes da educação infantil, o documento explicita o dever de serem qualificados para o desempenho de suas funções, terem formação específica e mínima exigida por lei, terem o direito a formação inicial e continuada que devem ser asseguradas pelos sistemas de ensino, bem como a inclusão em planos de cargos e salários do magistério.

No âmbito geral, a política de educação infantil deve estar articulada à política de Ensino Fundamental, Médio e Superior, na modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos e às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher, Diversidade, aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade.

- *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b): este é o primeiro documento publicado pelo Ministério da Educação que pensou a infraestrutura mínima necessária às instituições de educação infantil tanto pra a construção de novas instituições, como para a reforma e adequação de prédios já existentes. Está elaborado em dois volumes. O primeiro propõe as etapas necessárias à elaboração de um projeto estrutural adequado às necessidades de uma instituição para a Educação Infantil (programação, estudo preliminar, anteprojeto, projeto legal, projeto de execução e os parâmetros a serem respeitados). Cita legislações anteriores que se referiram ao espaço físico apropriado à educação de crianças até 6 anos e condições para reforma e adaptação de prédios existentes. O segundo volume, que trata de um encarte, traz as definições sobre o que deve ser contemplado em cada espaço para a criança, dividindo-os em espaço para crianças de zero a um ano e crianças de um a seis anos, banheiros, pátio coberto, áreas para serviços de alimentação, lavanderia, área de serviços gerais, depósito de lixo e área externa. Infelizmente ainda é significativo o número de instituições que não respeitam tais parâmetros.

- *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volumes 1 e 2* (BRASIL, 2006 c): este documento do MEC tem como objetivo:

estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, cabe apontar, inicialmente, para uma distinção conceitual que deve ser feita entre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade. Entende-se por parâmetros a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar, 2001). Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o

nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos. Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem essa formação em nível superior. (BRASIL, 2006 c, p. 8)

Os volumes estão organizados da seguinte maneira: o volume 1 aborda aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país apresentando uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas realizadas dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. O volume 2 traz as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais e apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de Educação Infantil no Brasil.

- *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a): o documento traz uma proposta de auto-avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade que procura contemplar os aspectos: direitos humanos fundamentais aplicados às crianças existentes na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência; a fundamentação de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias; a legislação educacional brasileira; os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar as crianças pequenas em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil. Para Brasil (2009a, p.16):

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões.

As dimensões consideradas e submetidas ao acompanhamento pela identificação dos indicadores da qualidade são: *Planejamento institucional* (proposta pedagógica consolidada, planejamento, acompanhamento e avaliação, registro da prática educativa); *multiplicidade de experiências e de linguagem* (crianças construindo sua autonomia, crianças relacionando-se com o ambiente natural e social, crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo, crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais, crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes coma linguagem oral e escrita, crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação); *interações* (respeito à dignidade das crianças, respeito ao ritmo das crianças, respeito à identidade, desejos e interesses das crianças, respeito às ideias, conquistas e produções das crianças, interações entre crianças e crianças); *promoção da saúde* (responsabilidade pela alimentação saudável das crianças, limpeza, salubridade, conforto e segurança); *espaços, materiais e mobiliários* (espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças, materiais variados e acessíveis às crianças, espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos); *formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais* (formação inicial das professoras, formação continuada, condições adequadas de trabalho); *e cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social* (respeito e acolhimento, garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças, participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças).

- *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil* (BRASIL, 2009b): é um documento de referência para os municípios construir políticas de conveniamento entre o poder público e instituições educacionais sem fins lucrativos, contempladas pelo Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) quando em parcerias para o atendimento de crianças principalmente de zero a três anos. O documento encontra-se estruturado, segundo Brasil, 2009b, p. 9:

Na Parte I do documento, são apresentados os preceitos legais e as concepções que fundamentam a educação infantil, sua estrutura e funcionamento no sistema educacional. A Parte II propõe a realização de um diagnóstico do atendimento local da educação infantil, condição indispensável para que o governo municipal estabeleça, reveja e aprimore sua política de conveniamento. Na Parte III, são

esclarecidas as principais dúvidas relacionadas ao FUNDEB e sugeridos procedimentos para organização do processo de conveniamento. Ao final, com a intenção de contribuir com a política municipal, o documento divulga anexos contendo a decisão do Ministro Celso de Mello, a Lei nº 8.666 de 1993, modelos de planilhas para organização de dados do diagnóstico, de plano de trabalho, de chamamento público, de termo de convênio, de prestação de contas e outros.

- *Crerios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianas, 2ª edição*, (BRASIL, 2009c): o documento está organizado em duas partes, sendo que a primeira contm crerios relativos  organizao e ao funcionamento interno das creches, principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianas e, na segunda parte, os crerios relativos a definio de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. O documento apresenta crerios de forma positiva, que podem ser utilizados também como auto-avaliao em complemento aos indicadores de qualidade que tratam de aspectos abordados por este, mas de maneira mais detalhada.

- *Política de Educao Infantil no Brasil: relatório de avaliao* (Brasil, 2009d): trata de estudos específicos, elaborados por especialistas brasileiros, a respeito de quatro temáticas fundamentais sobre as políticas e serviços de educao e cuidado com a primeira infância 2004-2005: competências das instâncias governamentais, indicadores de acesso e condioes de oferta, qualidade e financiamento. De maneira bastante breve, o documento traz informaçoes *sobre o acesso  educao infantil* (o ndice de matrículas nas pré-escolas municipais vem aumentando sobretudo nas regioes mais pobres, mas o ingresso nas creches municipais está diminuindo, sobretudo nas regioes mais ricas, Os programas de assistência social ajudaram crianas de 4 a 6 anos de regioes pobres a ter mais acesso  pré-escola, mas com déficit de qualidade – as pré-escolas das regioes mais pobres têm menos possibilidade de contratar professores qualificados, menos possibilidade de ter equipamentos e materiais adequados e estão mais sujeitas a funcionar com uma carga horária menor); *quanto a qualidade* (existem diretrizes que regulamentam a pedagogia da educao infantil porém seu cumprimento continua sendo problemático, pois os serviços de educao infantil não foram totalmente integrados ao sistema educacional brasileiro. Apesar da melhora na qualificao dos professores, os professores de educao infantil carecem de formao especializada. A qualidade da educao pré-escolar  inferior nas entidades públicas destinadas  classe pobre e superior nas entidades particulares destinadas a classes média e alta, no caso das creches o desafio  ainda maior, pois o processo de transformao destas em instituioes educacionais encontra-se estagnado); no tocante aos investimentos (em

comparação aos outros níveis educacionais, os gastos com educação infantil no Brasil diminuiu nos últimos anos) e como recomendações, BRASIL, 2009d, p. 26 diz:

A faixa etária de zero a três anos merece atenção urgente, para que sejam enfrentadas, no mínimo, as questões da pobreza e da desigualdade social. A integração das creches ao sistema educacional traria diversidade e flexibilidade aos tipos de serviços oferecidos e fortaleceria o vínculo pedagógico da educação infantil. Os recursos da área social poderiam ser transferidos para a educacional, ou permanecer na área social para servir de suporte familiar à educação infantil. O governo federal deveria aumentar seus recursos para a educação infantil. A formação e a qualificação dos educadores que trabalham com a primeira infância deveriam ser mais especializadas.

Após essa primeira parte que trata da publicação do *Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil*, aprovado pelo MEC em agosto de 2006, a segunda traz os textos que subsidiaram o estudo, elaborados pelos especialistas brasileiros contratados pelo projeto, e a terceira, um breve capítulo de atualização de informações, incluindo aspectos das políticas públicas e dados sobre a oferta de serviços.

- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010): é um documento que decorre de um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, em especial, sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches. Sua elaboração envolveu um termo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por meio de relatórios de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil (BRASIL, 2009e); contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de zero a três anos (BRASIL, 2009f); práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009g); a produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira (BRASIL 2009h) e relatório de pesquisa com contribuições do movimento interfóruns de educação infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de zero a três anos (BRASIL, 2009i). Tais relatórios estão disponíveis para acesso no portal do MEC, alguns, por tratarem do tema educação das crianças de zero a três anos, serão citados mais adiante neste estudo.

- *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (BRASIL, 2011): é decorrente de uma parceria entre a representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil e o Ministério da Educação (MEC). Torna-se importante a sua citação neste estudo por tratar de forma abrangente e atualizada a situação das políticas docentes no país contemplando assuntos como: os diferentes currículos necessários às novas demandas sociais; modelos de currículos econômico-burocrático e ético-profissional; dados de formação dos professores em nível superior no Brasil, as modalidades para a formação: pedagogia, pedagogia à distância, especialização em educação infantil, Proinfantil. Esta publicação será explorada, mais a frente neste estudo quando estivermos realizando as análises de dados.

- *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais* (2012): publicado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades em parceria com a Universidade Federal de São Carlos e apoio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), propõe uma perspectiva mais analítica, abrangente e reflexiva sobre a temática da primeira infância, vista pelo ângulo da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil, na sua valorização e na promoção da igualdade racial:

Nossa esperança e nosso alento são que as ricas reflexões que a publicação encerra, sirvam de ponto de partida para o aprofundamento da agenda de pesquisa e especialmente da agenda de formulação e execução de políticas educacionais cotidianamente comprometidas com a igualdade pedagógica, a igualdade de acesso e de permanência exitosa para todas as crianças brasileiras, sejam elas negras, brancas, indígenas, quilombolas, do campo ou da cidade. (CEERT, 2012)

- *Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial* (2012): realizado em parceria com Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica e Coordenação de Educação Infantil, da Universidade Federal de São Carlos, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores é definido por seus autores como inventário de práticas promotoras da igualdade racial na Educação Infantil construído em situações reais com foco no cotidiano das creches e pré-escolas e representa a oportunidade de tornar realidade as diretrizes e as leis que abordam a questão da igualdade racial em centros educacionais. O documento traz algumas possibilidades para os profissionais iniciarem a construção da proposta pedagógica que promova a igualdade, tendo

sempre em vista que as experiências de aprendizagem com as crianças de zero a cinco anos são articuladas entre si e não compartimentadas e fragmentadas. Como principal contribuição apresenta sugestões para a elaboração de um projeto institucional com enfoque nas questões raciais.

Apresentados sucintamente os documentos norteadores das políticas públicas brasileiras para a Educação Infantil publicados até o momento de elaboração deste estudo e já justificada, por servir de referencial para a prática de muitas instituições de ensino desta modalidade. Na próxima seção, faremos uma retomada histórica sobre a área da formação de professores a partir dos anos de 1990 por, nesta época, passar a ser considerada a ideia de profissionalidade e profissionalização.



## 2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao final do século XX, aparecem nas produções novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e seu trabalho. Expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área. Esses novos termos e conceitos se incorporaram aos debates sobre a Educação e, particularmente, sobre a formação dos professores. (Alves, 2007).

Nos países anglo-saxônicos, os estudos sobre os saberes dos docentes representam uma tradição existente há algumas décadas e que ganha impulso, a partir do ano de 1980, com o movimento mais amplo de profissionalização do magistério. O referido movimento de profissionalização possui como algumas de suas características a busca de elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, elevando os salários e o status profissional, sendo a profissão médica tomada como modelo de referência. Esses aspectos estão presentes em dois grandes relatórios publicados em 1986 pelo Holmes Group — um grupo formado por deanos das universidades americanas — e pelo Carnegie Task Force on teaching a profession — grupo formado por autoridades do setor público, empresarial, sindical e educacional. Ambos os relatórios, respectivamente *Tomorrow's teachers* e *A nation prepared: teachers for 21st Century*, problematizam e apontam soluções para o avanço do ensino — o fortalecimento da profissão docente — e podem ser vistos como marcos e impulsionadores do movimento de profissionalização do magistério. Uma análise da gênese e uma crítica aos desdobramentos desse movimento de profissionalização podem ser vistas em Labaree (1992; 1995)<sup>12</sup>. (ALVES, 2007, p.264).

Segundo o autor, é no início da década de 1990 que, no Brasil, os estudos que focalizam os saberes tácitos dos professores chegam. Esses estudos possuem como traços comuns a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes. Porém, a assimilação dessa forma de ver e compreender o trabalho do professor não vem ocorrendo sem críticas.

Se para autores tão diversos como Tardif (2002)<sup>13</sup>, Shulman (1987)<sup>14</sup> e Pimenta (2002)<sup>15</sup>, a perspectiva que investiga os saberes dos docentes pode contribuir com o

<sup>12</sup> LABAREE, D. Power, knowledge, and rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, v. 62, n. 2, p. 123-154, summer, 1992.

\_\_\_\_\_. Disabling vision: rhetoric and reality in "Tomorrow's Schools of Teachers". *Teachers College Record*, v. 97, n. 2, p. 166-205, winter, 1995.

<sup>13</sup> TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

<sup>14</sup> SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.

desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, para outros, como Arce (2001)<sup>16</sup> e Duarte (2003)<sup>17</sup>, ela pode ser compreendida como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, representando um ajustamento ao ideário neoliberal. Vai ficando claro então que abordar o campo dos saberes da docência está longe de ser algo fácil e não problemático, principalmente em um contexto em que aquilo que é novo é, muitas vezes, rapidamente abraçado ou refutado (Pimenta, 2002). (ALVES, 2007, p.265).

Para Borges (2002), as pesquisas realizadas no campo da formação de professores podem ser caracterizadas quanto ao tipo de estudo de determinadas e diferentes maneiras, dependendo das abordagens das quais decorrem.

As pesquisas sobre o comportamento do professor, de tradição Behaviorista ou comportamentalista no ensino, são caracterizadas por estudar o impacto da ação docente sobre a aprendizagem do aluno, são as pesquisas processo-produto. Estas foram criticadas por não considerarem os aspectos subjetivos da relação professor-aluno e o contexto da sala de aula.

As pesquisas sobre a cognição do professor surgem das críticas à abordagem comportamental anteriormente apresentada e buscam compreender como os professores percebem e coordenam suas ações, como aprendem e fazem uso das informações transpondo-as de um contexto para o outro. Porém, o modelo de análise é o lógico matemático, produzindo um conjunto de informações, roteiros e esquemas de ação orientados para a prática.

Sobre o pensamento dos professores, numa abordagem decorrente da psicologia cognitiva, com contribuições das ciências sociais, como a etnometodologia, as pesquisas são de tipo psicossocial, psicanalítica, sociocrítica e socioconstrutivista. Tais pesquisas se preocupam com aquilo que os docentes pensam, conhecem, percebem, representam a respeito de seu trabalho, a disciplina que ministram e a maneira como pensam e resolvem as questões ligadas ao seu fazer no cotidiano escolar, deixando o âmbito descritivo e aplicando-se às situações práticas. (BORGES, 2002).

Constituídas a partir da abordagem da fenomenologia, do enfoque etnográfico e do interacionismo, as pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas representam estudos que procuram investigar e evidenciar os pensamentos, as ações e interações dos sujeitos, porém considerando o contexto em que este sujeito está inserido histórica e

---

<sup>15</sup> PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>16</sup> ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

<sup>17</sup> DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). Educação & Sociedade, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003.

socialmente. A compreensão do professor como pessoa, é tida como um sujeito que lida e intervém nas situações cotidianas com base em seus valores, suas crenças, suas emoções e suas representações, decorrentes de sua história de vida nas dimensões pessoal e profissional.

Temos também as pesquisas decorrentes do interacionismo simbólico, da etnografia e da etnometodologia, de cunho sociológico, que se ocupam em conhecer como o saber docente é constituído no processo de socialização profissional, pré-profissional, em âmbitos como a família, a escola, a universidade, etc. Neste caso, o saber passa a ser considerado como um conhecimento prático decorrente do trabalho escolar e a observação das interações estabelecidas pelos professores em sala de aula e na escola é valorizada:

As pesquisas que se orientam pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões se constituem também em uma importante perspectiva de investigação dos saberes dos professores, possibilitando um enriquecimento das abordagens anteriores. Segundo Borges (2002)<sup>18</sup>, não se trata de uma nova corrente teórica, mas de uma subdivisão da sociologia e da sociologia do trabalho que se articula com a etnografia, o interacionismo e a fenomenologia, das quais retém que o saber profissional é aprendido pela experiência, no trabalho e no decorrer de um longo processo que é a socialização profissional. A contribuição da sociologia das profissões permitiu o questionamento da adoção de modelos de formação espelhados em profissões já solidamente constituídas, a exemplo da medicina, como também favoreceu que o modelo estrutural-funcionalista de conhecimento profissional, fundado em saberes das disciplinas científicas e altamente especializado, fosse questionado em sua origem. (ALVES, 2007, p.267).

Borges (2002) cita as produções desenvolvidas em outros campos, como nas correntes denominadas sociocríticas, inspiradas em correntes pós-marxistas, pós-estruturalistas, pós-modernas, etc. que compreendem os saberes docentes como situados socialmente, no interior de estruturas de dominação e lógicas de conflito e poder. Trata-se de evidenciar a lógica da intensificação e os processos de controle do trabalho dos professores por meio do modelo de competências retomado no interior da lógica neo-liberal. O interesse está nas relações sócio-políticas e sócio-simbólicas dos currículos escolares.

No âmbito das ciências da educação, os trabalhos se interessam pelos saberes a ensinar, os estudos sobre as disciplinas escolares evidenciando as diferenças entre os saberes ensinados e os saberes científicos:

Apoiadas em uma abordagem, e às vezes, até, em mais de uma, as diferentes investigações tem contribuído para por em evidência a “voz dos professores” e seus saberes, isto é, como pensam, agem e concebem, significam o seu ensino e seus

---

<sup>18</sup> BORGES, C. M. F. Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais. 2002. Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2002.

próprios saberes, fortalecer a ideia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão, e que os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser, etc.), a partir de suas experiências profissionais e, também, pré-profissionais em um longo processo de socialização; e ainda, para lançar luzes sobre os problemas relativos à profissionalização e à formação dos docentes, particularmente, quanto ao trato com o conhecimento e a relevância conferida aos saberes profissionais. (BORGES, 2002, p. 28).

Buscamos, de forma breve, apresentar as diversas abordagens que estão presentes no campo da Formação de Professores por meio de pesquisas sobre o comportamento, a cognição, o pensamento do professor, de pesquisas sobre as ações e interações dos sujeitos, as pesquisas sobre a constituição de saberes no processo de socialização profissional e as pesquisas sobre os processos de controle do trabalho dos professores. A seguir, exploraremos o conceito de profissionalidade docente, conceito este bastante presente neste estudo, já que buscamos conhecer as aprendizagens que se dão nas relações entre os indivíduos/professores e os espaços sociais nos quais estes exercem a sua atividade profissional.

## **2.1 A profissionalidade docente**

Ambrosetti; Almeida (2009) apresentam o conceito de profissionalidade a partir da defesa de ideias apresentada por diversos autores e teóricos<sup>19</sup>. De acordo com as autoras, a constituição da profissionalidade do professor vem emergindo como uma temática relevante, que tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor.

Com o conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva para a docência que deixa de ser concebida a partir de modelos teóricos externos ao exercício e práticas profissionais, e passa a ser compreendida em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos/professores e os espaços sociais nos quais estes exercem a sua atividade profissional. Entende os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional, constroem a sua vida e a sua profissão:

A docência na perspectiva da profissionalidade traz novos elementos para a compreensão de uma atividade cujos contornos – não obstante as pesquisas que, desde a década de 80, vêm discutindo as questões da profissão docente e da

---

<sup>19</sup> Tardif e Lessard, 2005; Contreras, 2002; Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2004; Altet, Paquay, Perrenoud, 2003; Sacristán, 1991; Gatti, 2003; Tardif e Raymond, 2000 e Sarmento, 1994, referenciados ao final deste estudo.

profissionalização dos professores – ainda não se encontram muito claros. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 594).

A partir dos anos 1990, o campo de formação de professores passa a presenciar a utilização de novos termos, que procuram expressar novas perspectivas de análise da profissão docente. É nesse movimento que o termo profissionalidade aparece nas pesquisas sobre os professores, articulado à ideia de profissionalização. É um conceito em desenvolvimento, produzido em outros campos de conhecimento e apropriado pela área da educação.

Profissionalidade é uma derivação terminológica do vocábulo profissão. Outras derivações frequentemente utilizadas são: profissionalização, profissionalismo. São termos polissêmicos, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e das perspectivas teóricas em que são utilizados (Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2004<sup>20</sup>; Altet, Paquay, Perrenoud, 2003<sup>21</sup>). (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 594).

As autoras, a partir de Sacristán (1991)<sup>22</sup> destacam que a profissionalidade docente desenvolve-se na relação dialética entre os diversos contextos sociais, culturais e institucionais que delimitam a prática educativa e as formas como os professores modelam a sua prática na intersecção desses diferentes contextos. As condutas profissionais podem variar entre uma adaptação às condições estabelecidas e a adoção de posturas mais críticas e estratégias de mudança. (AMBROSETTI; ALMEIDA, *ibid.*).

Citando Contreras (2002)<sup>23</sup>, as autoras reforçam a ideia anterior, pois a defesa deste ao conceito de profissionalidade expressa, também, a dialética entre as condições da realidade educativa e as expectativas em relação ao desempenho profissional dos professores, expressando, assim, as formas de viver e desenvolver a profissão na prática docente.

Dois aspectos que se articulam no desenvolvimento da profissão: uma dimensão interna, entendida como profissionalidade, apresenta-se como um processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais, e uma dimensão externa, o profissionalismo, relacionada à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento social da profissão, são as defesas de Ramalho,

---

<sup>20</sup> RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

<sup>21</sup> ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

<sup>22</sup> SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991. p. 63-88.

<sup>23</sup> CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002

Nuñez; Gauthier (2004) referenciados pelas autoras na análise do processo de profissionalização da docência.

Com base nessas abordagens, podemos considerar que profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

A ideia que subjaz às expressões profissionalidade e profissionalização é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, passando pela formação profissional e, principalmente, na organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão. Esse processo envolve uma relação dialética entre as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e as formas de viver e praticar a docência, desenvolvidas pelos professores individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto escolar.

Nessa perspectiva, a ideia de profissionalidade repõe a centralidade dos professores como atores da prática educativa, trazendo para a discussão aspectos como a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente e o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência. Aponta também para a importância dos contextos e situações de trabalho e para o reconhecimento da organização escolar como espaço fundamental na constituição da profissionalidade docente. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 595).

Para as autoras, a docência é uma atividade profissional que acontece em um espaço social historicamente construído, a instituição escolar. Nesta instituição, as normas e formas de organização estão inseridas em um contexto sociopolítico mais amplo presente na vida da escola. Portanto, neste espaço, os professores se apropriam das formas de estar e agir na profissão, ao mesmo tempo em que interagem nesse ambiente, modificando-o e reconstruindo-o cotidianamente, mas o contato com a docência não se dá ao ingressar na profissão. *A construção da profissionalidade docente no espaço escolar é informada por concepções e representações da docência construídas antes do ingresso na profissão, na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos.* (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 596).

As posturas e ações dos professores são constituídas em um processo que ao mesmo tempo é social e intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida nas relações grupais e comunitárias, delimitadas pelas condições do contexto sócio-político cultural mais amplo, e são nessas interações que *se gestam as concepções de educação, de modos de ser,*

*que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam.* (GATTI 2003<sup>24</sup> apud AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 192).

Tardif e Raymond (2000)<sup>25</sup> destacam a importância da escolarização inicial na construção dessas representações. Segundo os autores, antes de começarem a trabalhar, os professores já passaram longos anos imersos na escola e nesse processo de socialização escolar, construíram uma bagagem de conhecimentos que tem grande permanência no tempo, atravessando, sem mudanças substanciais, os processos de formação inicial. O ingresso na carreira e no espaço de socialização profissional, na instituição escolar, é marcado pelas tensões e contradições, conflitos, acordos e acomodações resultantes da assimilação dos valores e regras específicos da organização escolar. São nas relações intersubjetivas, entre atores que têm diferentes trajetórias, objetivos e perspectivas, ocupam posições com níveis de poder desiguais, convivendo num espaço físico e simbólico, que as expectativas e papéis institucionalizados vão sendo ressignificados e reconstruídos, permitindo a emergência dos processos partilhados de significação que constituem a unidade de cada escola, orientando e dando sentido às ações de seus membros (Sarmiento, 1994)<sup>26</sup>. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p.596)

Sintetizando em poucas palavras, o conceito de profissionalidade docente diz respeito aos conhecimentos adquiridos e transformados na atuação como profissional de educação, ou seja, conhecimentos adquiridos institucionalmente. A seguir, trataremos dos saberes docentes, cujas pesquisas a respeito, por sua vez, entendem que o professor adquire saberes e esses saberes podem ser de diversos tipos, como veremos apresentado nas próximas linhas.

## **2.2 Saberes docentes**

Zibetti; Souza (2007) afirmam que o modelo de racionalidade técnica que caracterizava e dominava a área de formação docente nos anos 1970, foi substituído pelos argumentos da racionalidade prática que, por sua vez, considera os professores como profissionais reflexivos e investe na valorização e no desenvolvimento dos saberes docentes, considerando também os professores como pesquisadores e intelectuais críticos.

Ainda para a autora, no Brasil, as concepções do professor prático-reflexivo foram amplamente apropriadas, desencadeando no meio acadêmico uma série de análises e críticas que culminaram em pesquisas mais recentes que reconhecem a atuação pedagógica

---

<sup>24</sup> GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

<sup>25</sup> TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

<sup>26</sup> SARMENTO, M. J. A vez e a voz dos professores. Portugal: Porto, 1994.

como decorrência de conhecimentos obtidos não somente durante os cursos de formação, mas que ao trabalhar em sala de aula os professores produzem saberes.

São várias as tipologias existentes no campo da formação de professores que se referem aos saberes docentes. Nosso objetivo neste momento do estudo, não é contemplá-las de maneira ampla, mas apenas, partindo dos textos estudados (Nunes, 2001; Zibetti; Souza, 2007), apresentar, de forma sintética, o que foi e ainda tem sido retomado por acadêmicos como as principais referências.

Os autores Tardif; Lessard; Lahaye (1991) são citados em grande parte dos textos consultados por esta pesquisadora como os impulsionadores da mudança paradigmática no campo da formação docente. Estes autores apresentam o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama dos saberes provenientes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Como saberes da formação profissional são entendidos os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo compostos por saberes pedagógicos (algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas) articulados às ciências da educação. Os saberes das disciplinas correspondem aos diversos campos do conhecimento que se encontram integrados nas universidades, como exemplo, temos a matemática, a história, literatura, etc. Já os saberes curriculares são entendidos como os programas escolares que compreendem os objetivos, conteúdos e métodos que a escola utiliza e a partir dos quais seleciona os saberes sociais para serem ensinados aos professores. Os saberes da experiência são saberes específicos desenvolvidos pelos professores com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio social. Tais saberes aparecem com a experiência, sendo, também, por ela validados e não provém das instituições de formação e dos currículos. Vão incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Os saberes da experiência são compostos por objetos-condições nos quais estão inclusas as relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática; as normas e obrigações sob as quais precisam trabalhar; e a instituição como meio composto por diversas funções. Em relação a esses objetos é que se estabelece, segundo os autores, uma distância entre os saberes da formação e os saberes da experiência, que é vivida de maneira diversa pelos profissionais, principalmente nos anos iniciais da carreira. Alguns rejeitam a formação recebida, outros a reavaliam à luz das aprendizagens adquiridas e outros, ainda, julgam essa contribuição de uma forma mais específica, apontando aquilo que foi útil. A posição defendida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991)<sup>27</sup> é a de que um professor não é

---

<sup>27</sup> TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Prática, n. 4, p. 215-234, 1991.



alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros nem é também apenas um agente determinado por mecanismos sociais. O professor é definido como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta. (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 250).

As autoras apresentam também uma segunda tipologia de saberes docentes, desta vez, a partir das ideias defendidas por Gauthier et. al. (1998) que definem o saber como algo sempre ligado a exigências de racionalidade, porém uma racionalidade que foge à rigidez das ciências naturais, pois neste entendimento, as ciências da educação não podem prescrever diretamente a ação de ensino já que, em torno do prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, de liberdade e de jogo, um espaço para investir e criar. Portanto os saberes dos professores só podem ser compreendidos em relação às condições que estruturam o seu trabalho.

A caracterização deste tipo de saber é compreendida como: saber adquirido parcialmente em uma formação específica, também adquirido na socialização profissional e experiência prática, mobilizados e relacionados a uma determinada instituição escolar, utilizado no âmbito do trabalho (o ensino) e baseados na tradição. (ZIBETTI; SOUZA, 2007).

Uma terceira tipologia decorre dos estudos de Pimenta (2002) e são apresentados como três tipos de saberes da docência: 1. saberes da experiência, aqueles relacionados com a trajetória que os professores viveram como alunos durante a vida escolar e produzidos por estes mesmos professores no seu cotidiano docente, envolvendo reflexões constantes mediadas por outros docentes e fontes de informação como textos; 2. saberes do conhecimento, apresentado como constituído por três estágios: primeiro estágio se refere apenas às informações, o segundo estágio se refere ao trabalho com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as e o terceiro estágio entendido como inteligência, consciência ou sabedoria e; 3. saberes pedagógicos e didáticos entendidos como os saberes reinventados a partir da prática social da educação e dos confrontos com as condições da profissão.

Como quarta tipologia apresentamos o estudo de Fiorentini (1998) que partindo da relação teoria/prática, *identifica e caracteriza os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa*. (NUNES, 2001, p. 35). Nesta perspectiva, a relação que cada grupo de professores e acadêmicos mantém com os saberes é que define as diferenças que são basicamente: saberes decorrentes de uma cultura profissional, marcada por uma racionalidade

técnica e entendida como a supervalorização do conhecimento teórico e por outro lado, a exclusão da formação e da reflexão teórica e filosófica no desempenho das atividades docentes, marcada pelo pragmatismo praticista.

Guarnieri (1997), estudando a atuação de professores iniciantes, defende que os cursos de formação de professores precisariam mudar as relações entre teoria e prática, atentando-se para os conhecimentos que são desenvolvidos pelos professores ao trabalhar no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho:

destaca a possibilidade de que na prática pedagógica do professor iniciante apareçam alguns aspectos como: a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escolar e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para sua própria prática. Suas análises enfatizaram o quanto o professor aprende a partir da prática, embora reconheça que os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar. (NUNES, 2001, p. 36).

Apresentadas as tipologias para os saberes docentes, de acordo com seu autor/teórico, exploraremos mais este campo de conhecimento, principalmente no que tange ao embate teórico instaurado dentro do mesmo, com defesas que se contrapõem: de um lado, pesquisas que defendem a teoria como formadora de professores e, de outro, pesquisas que defendem a prática como situação propícia à formação docente.

### **2.3 Posicionamentos teóricos do campo da formação docente: conhecimento teórico e/ou prática e saberes docentes**

É possível identificar nos estudos realizados por Soares (2008) que as propostas atuais de formação de professores enaltecem a prática docente e reflexões pautadas no cotidiano escolar, sendo autores referência desta perspectiva: Tardif (2000), Perrenoud (2002), Lelis (2001), Nóvoa (1997), Popkewitz (1997), Pérez Gómez (1997), Kincheloe (1997), Schön (1997), Tardif e Raymond (2000), entre outros. Porém, existe um outro posicionamento, que crítico a esta perspectiva, indica que (o enaltecimento do papel do professor se faz acompanhar contraditoriamente de um aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo teórico na sua formação). Como pesquisas neste sentido, são

citados pela autora: Arce (2001), Campos (2002), Duarte (2003), Kuenzer (1999), Moraes (2003), Torriglia (2004), Shiroma; Evangelista (2004) e Shiroma (2003).

O que está posto como crítica à tendência atual é a desvalorização do saber teórico:

Ressaltamos que a ênfase no *como* ensinar, na metodologia, por vezes vem acompanhada da secundarização do *o que* ensinar e do *por que* ensinar. Na formação dos professores se cinde o que é inseparável: teoria e prática, conteúdo e método. A formação dos professores é aligeirada, fragilizada, esvaziada de conteúdo, de conhecimento, em seu sentido mais amplo: reduz-se ou mesmo nega-se a possibilidade de uma aproximação, cada vez maior, da compreensão da totalidade das relações sociais em que estamos inseridos. É neste contexto que ganha inteligibilidade o conceito de professor prático-reflexivo e outras adjetivações semelhantes.

Assim, é possível inferir que a valorização da epistemologia da prática associada à defesa do *aprender a aprender*, tanto no que diz respeito aos alunos quanto à formação dos professores (*a reflexão na prática* e *a reflexão sobre a prática*), põe em segundo plano ou mesmo anula a necessidade de que a formação se volte ao *aprender a ensinar*. (SOARES, 2008, p. 118)

São identificadas três tendências presentes em estudos recentes do campo da formação de professores: 1. empobrecimento da noção de conhecimento; 2. a valorização da epistemologia da prática e; 3. enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e em especial, na formação dos docentes, segundo Soares (2008). Tais tendências levam a autora a defender que:

na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemonico de sociedade. (Soares, *ibid.*, p. 140).

A seguir, julgamos importante explorar um pouco mais o estudo realizado por Soares (2008), pois este deixa claro o embate existente no campo da formação docente. Para isto, apresentaremos a análise dos textos realizada pela autora, referentes aos trabalhos e pôsteres apresentados nas reuniões anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) no período de 1998 a 2007, nos grupos de trabalho Formação de Professores - GT 08 e Trabalho e Educação - GT 09, com o objetivo de averiguar o conteúdo teórico-metodológico destes textos (183 no total) e assim, apreender e discutir os conceitos de trabalho e formação docentes que marcaram tal produção. A autora apresenta dezoito categorias de eixos temáticos, elencados a seguir em ordem decrescente, quanto ao número de textos envolvidos:

- *Eixo 1 - formação continuada, com 71 textos selecionados*: entendem a formação continuada como processos de formação para aperfeiçoamento ou qualificação de professores que já tem uma formação inicial (prevista pela legislação em vigor). Esta acontece por meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelos empregadores destes profissionais. É possível, de acordo com a autora, (ibid. p.149) identificar críticas a tal prática formativa apresentadas pela maioria dos autores, que incluem: *a necessidade de rever as propostas de formação continuada dos docentes tomando como lócus da formação a própria escola, como objeto do processo de formação as práticas escolares nela desenvolvidas e, como centro do processo de formação continuada, o professor*. Outras críticas também são identificadas pela autora:

Os textos deste eixo criticam os cursos de formação continuada por sua falta de relação com os contextos práticos, com o cotidiano escolar e propõem um modelo de formação que valorize a prática docente. As propostas para o desenvolvimento de processos de formação continuada sugeridas nos textos enaltecem estratégias que valorizam o contato dos professores com seus colegas de trabalho, a troca de experiências, a resolução de problemas, os estudos de caso, as narrativas e histórias de vida dos professores. Este enaltecimento da prática ocorre ao mesmo tempo em que pouco se discute a questão do conhecimento científico. Ao contrário, os conhecimentos práticos, os saberes da experiência são os privilegiados no processo de formação continuada. (SOARES, 2008, p. 150).

Outra característica da formação continuada, identificada pela autora, refere-se a esta ser vista como responsabilidade individual dos professores, aplicando-se a estes a lógica atual do mercado de trabalho capitalista, quanto aos investimentos que devem ser feitos na sua própria capacitação e aperfeiçoamento a fim de garantir sua empregabilidade.

Quanto aos programas de formação em nível superior que são ofertados a professores leigos ou formados pelo Ensino Médio, contemplados pelos textos, a autora (ibid. p. 152) afirma: *são cursos com carga horária reduzida e conteúdos condensados visando acelerar o tempo destinado ao processo de formação: a formação em serviço caracteriza-se por seu caráter concentrado, sem redução da jornada de trabalho para estudo*.

#### *Concluindo:*

Como pudemos verificar em nossa análise, os textos apresentados apontam uma forte tendência nessa área em ações formativas pautadas na prática imediata, no cotidiano escolar, na troca de experiências, na resolução de problemas manifestos no dia a dia da escola e, ao mesmo tempo, há a secundarização da discussão a respeito da necessidade dos docentes adquirirem uma sólida base teórica que lhes permita compreender sua prática e intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico. O conhecimento na formação dos docentes é visto como algo a ser mobilizado para responder as demandas da prática imediata.

Ser capaz de mobilizar os conhecimentos advindos da prática nas situações cotidianas, incertas e inusitadas, parece ser o norte da proposta de formação

continuada valorizada nos textos analisados. Pragmatismo e instrumentalismo aparecem articulados no campo da formação continuada dos docentes que devem preocupar-se em aprender e produzir conhecimentos úteis para a prática, além de serem capazes de mobilizar tais conhecimentos para gerenciar o existente na estreita lógica de adaptação às demandas do dia a dia.

Não negamos a dimensão formadora da prática pedagógica realizada no interior das escolas, nem a necessidade da formação continuada para a efetivação do trabalho docente. Entretanto, entendemos que a formação do professor exige para além da formação inicial, a formação continuada, por que esta pode contribuir para a permanente atualização frente aos conhecimentos científicos que embasam a prática docente.

Ser professor exige estudar constantemente, assumir uma postura crítica frente ao conhecimento e, nesse sentido, a reflexão sobre a prática cotidiana é necessária, mas não basta, é preciso potencializá-la para que não se reduza “à repetição mecânica, [ao] ativismo pedagógico ou [ao] voluntarismo político..” (FRIGOTTO, 1996, p. 99<sup>28</sup>). (SOARES, 2008, p. 153-154).

- *Eixo 2 - desenvolvimento profissional, trajetórias de vida e narrativas, com 55 textos envolvidos*: O entendimento que apresentam ao termo desenvolvimento profissional está relacionado a uma formação que acontece como processo contínuo durante toda a trajetória profissional do docente, permitindo relativizar a importância da formação inicial e valorizar a formação em serviço. São textos que tomam como base Nóvoa e definem o desenvolvimento profissional relacionado ao desenvolvimento da escola, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento do ensino e o desenvolvimento da própria profissionalidade docente.

Consideramos que a ideia de desenvolvimento profissional aparece nos textos analisados como uma tendência que também se baseia no conceito de professor reflexivo apresentando, na maioria das vezes, descrições sobre a história profissional dos sujeitos. O que nos indica, desde já, que a classificação dos textos por eixos é apenas estratégia didática de nossa parte para destacar cada um dos conceitos mais enfatizados. No entanto, podemos perceber a inter-relação entre os eixos que se baseiam no mesmo ponto: a valorização da experiência cotidiana do professor.

De modo geral, enfatiza-se a necessidade de considerar os depoimentos, os relatos, as falas dos professores sobre o dia a dia da sala de aula e da escola, suas preocupações, suas angústias, suas concepções a respeito do seu trabalho. Tais depoimentos são vistos como instrumentos eficazes para que os professores reflitam sobre a própria prática e a partir daí redimensionem-na. As narrativas e histórias de vida são consideradas importantes possibilidades para o processo de formação de professores.

Em sua maioria os textos que compõem o eixo 2, como em uma pseudopsicanálise, enfatizam a necessidade de resgatar as histórias e trajetórias de vida dos professores em busca da subjetividade docente que parecia perdida sob a égide da racionalidade técnica tão criticada pelos defensores da epistemologia da prática. As histórias de vida são transformadas e apreendidas como narrativas, discursos, em que cada professor fala sobre suas experiências pessoais e profissionais. Cada qual expressa o seu ponto de vista acerca da prática pedagógica, da aprendizagem, da escola, da realidade: “conclui-se a impossibilidade da verdade, a negação do real, do racional,

---

<sup>28</sup> FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

da objetividade, enfim, da própria cognição do real..” (MORAES, 2007, p.02<sup>29</sup>). (SOARES, *ibid.*, p. 157).

- *Eixo 3 - professor reflexivo, com 45 textos selecionados*: o que fundamenta o conceito de professor reflexivo segundo a autora, são os escritos de Schön (1997, 1998). O ensino, nesta perspectiva, é tido como prática reflexiva, o conhecimento docente originado na e da prática e o centro do processo de formação docente está na pesquisa sobre a prática. Ainda, segundo Soares (*ibid.*, p. 159) *a ideia de professor reflexivo traz consigo a crítica aos conhecimentos científicos que embasam a Pedagogia*.

Para concluir sua fala sobre o presente eixo:

De modo geral os textos analisados circunscrevem-se ao terreno da epistemologia da prática, limitam a reflexão ao âmbito da experiência imediata e deste modo colaboram para restringir a possibilidade de compreensão dos docentes àquilo que transcende esta esfera. A maioria dos textos analisados no eixo 3 pouco contribui para que o professor perceba que o mundo é muito mais do que nossas impressões sobre ele. Nada contra desenvolver a capacidade do professor em refletir, no entanto, tal reflexão não parece calcada numa visão de radicalidade, rigor e conjunto. (SAVIANI, 2002<sup>30</sup>) acerca das estruturas e mecanismos que compõem o mundo e que, com certeza, estão além da experiência do cotidiano escolar. (SOARES, *ibid.*, p. 160).

- *Eixo 4 - formação inicial, composto por 38 textos*: trata-se da pressuposição de uma formação teórico-técnica anterior à aprendizagem metodológica que faz da prática uma instância de aplicação da teoria ou das prescrições técnicas. Como no eixo da formação continuada (eixo 1), os textos enfatizam a formação de um professor reflexivo e a pesquisa sobre a prática, segundo Soares, *ibid.*, p. 163:

Não podemos deixar de lembrar que a concepção de reflexividade presente nos textos do eixo 4 também aparece na base legal que orienta a constituição dos cursos de formação de professores para a Educação Básica em nosso país. A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 01, de 18 fevereiro de 2002 62, que trata sobre o projeto pedagógico de cada curso, indica no artigo 5º, Parágrafo único, que: a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Deste modo, podemos perceber que os textos analisados têm estreita ligação com o que também é proposto no âmbito das políticas para a formação docente. Seria ingenuidade acreditar que esses dois domínios (o da academia e o das políticas) não têm alguma forma de desdobramento na prática docente realizada nas escolas, e até, que não expressam, de certa forma, o movimento que lá ocorre.

<sup>29</sup> MORAES, M. C. M. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação**. (Texto base para o mini-curso do Gt 17, 30ª. Reunião Anual da ANPEd). Caxambu, 2007. (mimeo)

<sup>30</sup> SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, S. P. Autores Associados, 2002

- *Eixo 5 - professor pesquisador, formado por 29 textos*: neste eixo, a autora identifica basicamente dois posicionamentos: o professor pesquisador que centra sua pesquisa na prática, no cotidiano escolar, portanto tais pesquisas não tem caráter teórico-prático de cunho científico, *não objetivam desmistificar crenças cotidianas próprias do senso comum, da experiência imediata; não implicam que o professor aprofunde seu conhecimento acerca dos fundamentos epistemológicos e ontológicos que norteiam sua prática em sentido prático.* (SOARES, *ibid.*, p. 163). Como segundo posicionamento estariam os professores pesquisadores que se envolvem em pesquisas colaborativas, ou seja, o professor como colaborador das pesquisas acadêmicas que tem como foco a prática docente, ou ainda, que as pesquisas não devam ser feitas sobre o professor, mas com o professor.

Ressaltamos a semelhança no conteúdo dos textos desse eixo com os textos do eixo 3 (Professor-reflexivo). Da mesma forma que naquele, apresenta-se uma visão de pesquisa restrita à prática cotidiana, que valoriza uma reflexividade abstrata, de certa forma, romântica em relação às suas pretensões de transformação da realidade, posto que, de modo geral, os textos não articulam a discussão sobre o trabalho docente às condições reais de trabalho e de luta do magistério enquanto categoria profissional. (SOARES, *ibid.*, p. 166).

- *Eixo 6 - identidade profissional – formado por 24 textos*: a ideia central defendida pelos autores que abordam o tema da identidade profissional é de que, na medida em que ocorre o desenvolvimento profissional do professor, este constrói sua identidade docente que seria *o resultado de variadas práticas culturais e discursivas, uma identidade construída historicamente em relações interculturais* (Soares, *ibid.*, p. 167). O conceito de reflexividade é considerado central para a formação da identidade profissional do professor e outro conceito que surge nos textos considerados, é o de *processo identitário, que considera o professor como um “ator” no seio de múltiplas e constantes mudanças próprias de sua vida cotidiana.*

Neste caso, para a autora, os textos envolvidos não abordam questões quanto aos interesses de classe, a luta por melhores condições de trabalho, a organização política e sindical que caracterizam o professor despolitizado.

- *Eixo 7 - políticas educacionais – formado por 20 textos*: Nesta seleção de textos, nove trazem informações sobre políticas de formação de professores, 5 sobre formação continuada e quatro sobre formação inicial, os demais (11 textos) tratam do trabalho docente relacionado à gestão escolar, ao papel do professor na atualidade, às condições de trabalho, às classes sociais, aos conhecimentos e competências. O que fica evidente em vários textos, segundo a

autora, é a abordagem do trabalho docente sob as relações capitalistas de produção, ou seja, em relação ao atual contexto neoliberal.

Outra tendência apresentada pelos textos trata da crescente desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento no campo de formação de professores. Por último, identificam-se necessidades a serem contempladas, quando da proposição de políticas educacionais: jornadas de trabalho, procedimentos didáticos-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho, formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares e relação de número de alunos por professor.

- *Eixo 8 - competências – com 16 textos envolvidos*: apresentam dois grupos com abordagens opostas: de um lado, a perspectiva instrumentalista, que é pragmática e corresponde à capacidade de encontrar e pôr em prática, de maneira eficaz, as respostas apropriadas ao contexto na realização do projeto e, por outro lado, a perspectiva da essencialidade do entendimento da categoria competência, que decorre da compreensão das atuais determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que perpassam o âmbito educacional.

- *Eixo 9 - representações sociais e imaginário docente - também, com 16 textos envolvidos*: os textos que compõe este eixo dão ênfase ao aspecto subjetivo do trabalho docente, com a valorização das memórias e das histórias de vida, buscando investigar como o professor vê o seu papel, sua relação com o aluno e o contexto escolar em que atua, tendo como base a valorização do senso-comum. Neste mesmo eixo, 9 textos enfatizam os aspectos subjetivos e objetivos envolvidos na capacidade de os professores fazerem escolhas entre alternativas no que se refere aos conteúdos de ensino, aos métodos didáticos e aos sistemas de avaliação, perpassando as práticas, os métodos e os conteúdos escolares.

Outro aspecto, identificado em parte dos textos deste eixo (outros 9 textos), trata da educação como forma de regulação social, de controle e disciplinamento. Um campo social em que se estabelece formas de controle sobre os indivíduos.

- *Eixo 10 - práxis - com 7 textos envolvidos*: poder ser considerado, segundo a autora, como oposto à maioria dos demais eixos, pois *aponta a crítica à epistemologia da prática e a necessidade de firmar o trabalho docente numa epistemologia da práxis, ou seja, esses textos indicam que a formação e o trabalho docente devem ir além da prática imediata e resgatar a*



*indissociabilidade teoria/prática*. (Soares, *ibid.*, p 177). Também se caracteriza por considerar a formação docente em relação ao contexto sócio-histórico em que se insere.

- *Eixo 11 - habitus profissional - composto por 6 textos*: tal definição “habitus profissional” tem sua origem na obra de Bourdieu que enfatiza as experiências de vida dos indivíduos como matriz de suas percepções sobre o mundo, ou seja, produto de suas trajetórias anteriores e também adaptação. *as análises sobre a prática possibilitam a compreensão e a interpretação dos acontecimentos do cotidiano*. (Soares, *ibid.*, p. 179).

- *Eixo 12 - multiculturalismo – com 5 textos*: marcam a preocupação com a reflexão e sensibilização dos futuros professores frente à diversidade cultural, com base na consideração das desigualdades sociais e culturais da sociedade atual e ressaltam a necessidade da escola e seus professores assumirem uma posição frente a conservação ou transformação desse quadro. A autora faz referência à necessidade de aprofundamento no tema a partir da análise dos textos dos GTs 12 – “Currículo” e 03 “Movimentos sociais e educação” da ANPEd e indica limites no multiculturalismo, conforme apresentado nos textos analisados, quanto a uma crítica radical à organização social capitalista, já que fortalece uma visão fragmentada da sociedade ao enaltecer o reconhecimento dos diversos grupos sociais por raça, sexo, etnia, ao mesmo tempo em que transforma o conceito de classe em apenas mais um entre tantos outros. *O multiculturalismo retira e camufla o que é o centro da crítica à desigualdade social: a análise do ser social enraizada na sociabilidade capitalista*. (Soares, *ibid.*, p. 182).

- *Eixo 13 - educação à distância – com 5 textos envolvidos*: enfatizam a educação à distância como uma forma de trabalho colaborativo de construção do conhecimento, apontam que a base do processo de formação deveria ser a pesquisa e a resolução de problemas sobre a prática. Na defesa da educação à distância, apresentam-na como maneira democrática de acesso à educação superior no Brasil. Indicam a necessidade da utilização de multimeios para o apoio ao estudo e à formação durante o processo, marcado pela interatividade. Os textos trazem estudos que apresentam contribuições para a formação docente a partir de cursos oferecidos por meio da modalidade à distância.

- *Eixo 14 - novas tecnologias – envolvendo 5 textos*: os textos que compõem este eixo tem como preocupação as modificações no trabalho docente decorrentes das inserções de novas

tecnologias educacionais na última década, em especial o computador e a utilização da internet como ferramenta educativa. Abordam as dificuldades dos professores em ter acesso e aprender a utilizar tais tecnologias.

- *Eixo 15 - produções acadêmicas - com 5 textos*: analisam a produção acadêmica na área da educação a partir da década de 1990 e buscam explicitar tendências e apresentar reflexões sobre o referencial teórico das pesquisas e sua orientação metodológica. Dos 5 textos, dois são da autora Soares (2006, 2007).

- *Eixo 16 - proletarização docente – composto por 4 textos*: apontam um processo de degradação e precarização do estatuto sócio econômico da profissão docente na atualidade sob o modo de produção capitalista. (Soares, *ibid.*, p. 185). Como causas apontadas à tal “proletarização” estão apontadas: a crescente desqualificação e fragmentação do trabalho docente, a popularização da profissão, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola, bem como o desprestígio social da profissão no decorrer das últimas décadas que leva o magistério a ser ocupado por pessoas advindas das classes populares, menos favorecidas econômica e culturalmente. Também foi indicada a perda da autonomia profissional dos docentes frente a um processo de desvalorização e burocratização do trabalho escolar. (SOARES, *ibid.*).

- *Eixo 17 - professor intelectual transformador – 3 textos*: a ideia de intelectual transformador apresentada nos textos, vem da utilização das obras de Giroux e Schön, os professores deveriam ser capazes de desenvolver práticas pedagógicas que além de aumentarem as possibilidades de consciência crítica fossem capazes de realizar ações transformadoras, porém, conforme dito pela autora, não aprofundam qual o entendimento de ação transformadora, privilegiando alterações nas ações individuais subjetivas.

- *Eixo 18 - professor interdisciplinar – com 3 textos*: em comum, os autores deste eixo, indicam o compartilhamento de atividades com colegas de trabalho, buscando a integração de conteúdos afins para que o professor seja capaz de trabalhar de maneira integrada com outras disciplinas para além daquela em que é especialista.

Como pudemos observar, o campo de Formação de Professores é um campo bastante plural, se assim pudermos denominá-lo, considerando as pesquisas que vem sendo

desenvolvidas e as defesas de perspectivas que também tem sido adotadas. A seguir, exploraremos as especificidades da professora de Educação Infantil, apresentando dimensões da ação profissional de educadoras, que permitem caracterizar a singularidade profissional das educadoras da infância e a diferenciação da profissão.

## 2.4 A professora de Educação Infantil

Para Oliveira-Formosinho (2002), o papel dos professores de crianças pequenas (menores de 6 anos) é similar ao papel dos outros professores em alguns aspectos, e diferente em muitos outros. Os aspectos diferenciadores é que configuram uma profissionalidade específica ao trabalho das educadoras da infância. Importante destacar que a definição para profissionalidade utilizada pela autora *diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43).

A partir deste posicionamento é que a autora apresenta algumas dimensões da ação profissional de educadoras, que permitem caracterizar a singularidade profissional das educadoras da infância e a diferenciação da profissão:

1. A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância deriva das características da criança pequena – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. Desta forma, o saber fazer destas educadoras devem reconhecer as vulnerabilidades sociais da criança e suas competências sociopsicológicas:

A globalidade da educação da criança pequena reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve. Essa globalidade é constantemente invocada pelos formadores, administradores e especialistas, para requerer das educadoras um alargamento de responsabilidade pelo funcionamento da criança. Assim o papel do professor de crianças pequenas não só tem um âmbito alargado como também sofre de indefinição de fronteiras.

A dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) chama a atenção da vulnerabilidade da criança devido à sua tenra idade. A criança aparece como pequena, débil, desprovida de poder contratual, incapaz de proceder por si mesma, isto é, imatura. Não pode, por isso, ser responsabilizada socialmente pelos seus atos. É um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes, o que dá ao adulto o direito de regular o seu ambiente físico. É um ser dependente dos outros para a satisfação de suas necessidades durante um largo período de tempo, mas que simultaneamente, fala desde cedo “cem linguagens”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, *ibid.*, p. 44-46).

2. A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância deriva das características das tarefas – a abrangência do papel de educadora de infância. A educadora da infância, segundo a autora, desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas que vão desde os cuidados da criança e do grupo à educação. Quanto mais nova a criança, maior a dependência que esta apresenta em relação ao adulto nas rotinas de cuidados, isto configura o que a autora chama de vulnerabilidade da criança. Tal vulnerabilidade, ou seja, a necessidade do cuidado e educação presentes na educação da infância é que pode ser considerado um dos grandes diferenciais da ação docente da infância em relação aos demais docentes.

3. A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância é baseada em uma *rede de interações alargadas*. Neste aspecto a autora afirma que a interação a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade das educadoras da infância.

Assim, os muitos e diferentes tipos de interação com crianças, com pais e mães, com auxiliares da ação educativa, com dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários, com outros profissionais – tais como psicólogos e assistentes sociais – representam uma singularidade da profissão de educadora e constituem mais um fator nessa abrangência de papel.

A integração de serviços, como uma característica desejável da educação de infância, requer da educadora uma complexidade de papéis e funções, uma compreensibilidade na ação, um mundo alargado de interações. A capacidade de interação, desde o interior do microssistema que é a sala de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas, é indispensável para a profissional de educação de infância. Podemos dizer que a profissionalidade da educadora de infâncias se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis, funções. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, *ibid.*, p. 48).

4. A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância também é definida como uma profissionalidade baseada na integração e nas interações, conforme a autora:

- A centralização na criança e na globalidade da sua educação requer integração de saberes;
- A centralização na educação e nos cuidados requer integração de funções;
- A relação com os pais, com os outros profissionais, com agentes voluntários requer interações e interfaces;
- A relação com a comunidade requer interações e interfaces.

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenho, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que requer processos de sustentação e colaboração, pois não se faz no isolamento. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, *ibid.*, p. 49).

No documento “Relatório de Pesquisa Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de zero a três anos” (BRASIL, 2009i), o professor da Educação Infantil é visto como um profissional que precisa ter muitas competências, trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, com diferentes graus de complexidade e provenientes de múltiplas áreas do conhecimento.

É preciso também que seja *organizado, sensível, carinhoso, atento, paciente e comprometido com o fazer educativo junto às crianças. Sua ação como docente envolve as crianças, as famílias, a comunidade e as políticas públicas de sua cidade.* (BRASIL, 2009i, p.47)

Como instrumentos essenciais à reflexão sobre a sua prática, o professor deve realizar a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. Essa reflexão deve acontecer por meio do diálogo com seus pares, com as famílias e a comunidade e com fontes de informações necessárias ao trabalho que desenvolve. Esse trabalho, por sua vez, deve ocorrer por meio da proposição de atividades e de desafios ajustados às características, às potencialidades, às expectativas, aos desejos e às necessidades infantis.

No tocante aos conhecimentos necessários ao professor de Educação Infantil, o documento (Brasil, *ibid*) indica conhecimentos específicos sobre a infância, conhecimentos sobre a legislação vigente que orienta e determina a ação na educação infantil, conhecimentos articulados a outras áreas de conhecimento como a História, a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia, a Arte e a Sociologia, o conhecimento de diferentes manifestações culturais, em síntese, a professora de Educação Infantil deve possuir amplo e qualificado *capital cultural*.

Boldrin (2007), ao analisar as matrizes curriculares de cursos de especialização em educação infantil como espaço privilegiado para a formação continuada, identifica a ausência da temática referente às creches e às crianças de zero a três anos de idade e a falta de conteúdos específicos para o trabalho com bebês, bem como aponta que diretrizes específicas para a faixa-etária de zero a 18 meses devem ser elaboradas e os professores devem conhecer as teorias sobre desenvolvimento desta criança para saber como proceder nesta fase do desenvolvimento infantil.

Para Brasil (2009g) – práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, por Maria Carmen Silveira Barbosa, a educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental, que é a de uma professora sozinha na sua sala, com sua turma, pois ela precisa ser realizada em parceria. O adulto deixa de ser o centro

para compartilhar, com outro adulto e com as crianças, o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu funcionamento, sendo imprescindíveis as relações humanas e o trabalho cooperativo:

ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho. (BRASIL, 2009g, p. 37-38)

Entendendo o bebê como um sujeito inteiro, humano e biologicamente social, necessitando do outro *para sobreviver, para movimentar-se, para interagir com o mundo, para discriminar e descrever cores e sons, sabores, cheiros, para pegar e rolar, para narrar e significar o mundo, enfim para construir sua identidade* (SILVA; PANTONI, 2009, p.6) ,conseguimos identificar as especificidades para esta adulta – a professora de educação infantil, no desenvolvimento de suas atividades e ações profissionais.

Partindo dos pensamentos de Barbosa e Richter (2009, p 25) sobre uma especificidade para a educação infantil, e ao mesmo tempo para a professora de educação infantil, as atividades (as autoras denominam currículo) devem *estar pautadas nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas*, por meio de diferentes linguagens.

Seguindo os pensamentos de Barbosa; Richter (2009) as crianças pequenas apreendem o mundo por meio de suas prática culturais, cuidados de higiene, alimentação, carinho, conversa, aconchego, segurança e confiança, todos, mediados pela linguagem, porém não à linguagem reduzida à verbal, mas às diferentes formas de linguagem: a oralidade, a escrita, o gesto, a imitação, dentre outras.

Apresentadas as especificidades do trabalho docente com crianças, a partir da capacidade de aprendizado e desenvolvimento destas, julgamos importante abordar como se dá a formação destas professoras de Educação Infantil no Brasil. Para isso, abordaremos a formação inicial, a formação continuada e a formação em contexto e apresentaremos a nossa

defesa por uma nova proposta para a formação de professores: a Aprendizagem Dialógica, que será melhor explorada na seção três deste estudo.

## 2.5 Formação inicial de professores da Educação Infantil

Como já fora citado anteriormente a formação em nível superior para profissionais, das séries iniciais e para a educação infantil, passa a ser obrigatória a partir da promulgação da LDB/1996.

Tal formação deve ser realizada em cursos de graduação superior de Pedagogia ou Magistério em instituições públicas ou privadas, podendo ocorrer nos períodos diurno ou noturno, em cursos nas modalidades: presencial ou à distância, com programas diversificados e currículos voltados à formação de professores para a educação básica (educação infantil; séries iniciais do ensino fundamental, ensino especial, licenciatura de matérias específicas ou disciplinas profissionais e gestão educacional). (CREPALDI, 2008).

Segundo a autora, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no ano de 2008 propõe-se à formação do educador num sentido amplo, inclui as séries iniciais, acrescido da gestão da escola, ou seja, uma amplitude maior do que o limitado espaço da grade curricular, resultando em superficialidade e generalidade. A grade curricular não contempla conteúdos vinculados às Pedagogias e às propostas curriculares para a infância. A formação do professor de educação infantil restringe-se a uma disciplina obrigatória, três optativas e um estágio que, por contemplar perfis profissionais diferentes, também fica prejudicado.

Na mesma linha, Strenzel (2009), considerando a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, *que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*, indica que a formação proposta é ampla em relação ao âmbito de atuação do licenciado em Pedagogia e restrita em relação aos conteúdos, sendo impossível oferecer uma formação aprofundada para um conjunto tão extenso de atribuições.

O documento Políticas Públicas no Brasil: um estado da arte (BRASIL, 2011), também é enfático ao citar Gatti; Nunes, 2009<sup>31</sup>; Libâneo, 2010<sup>32</sup>; Zeichner, 2010<sup>33</sup>; Silva

---

<sup>31</sup> GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC*, n. 29, 2009.

<sup>32</sup> LIBÂNEO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, Inep, v 91, n. 229, p. 562-583, 2010

Junior, 2010<sup>34</sup> e Tedesco, 2010<sup>35</sup>, no tocante à formação inicial de docentes no Brasil. A relação entre teoria e práticas, colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores. As formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho se têm revelado ineficazes, a concepção tradicional em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca.

Há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é insuficiente para a integralização da formação de um(a) profissional da docência. Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, nos quais se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado. (BRASIL, 2011, p.91)

Dando continuidade à argumentação sobre a desconexão entre teoria e prática, presentes nas licenciaturas de pedagogia:

O estudo de Gatti e Nunes (2009)<sup>36</sup> buscou analisar o que se propõe como disciplinas formadoras nas Instituições de Ensino Superior (IESs) nas licenciaturas presenciais em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Colocou-se a questão de sua aderência aos pressupostos e às normatizações propostas pelo CNE na última década, a partir da Lei nº 9.394/1996 (LDB). O estudo citado foi realizado por meio da análise dos projetos pedagógicos, do conjunto de disciplinas ofertadas e das suas ementas, em uma amostra nacional de instituições formadoras de professores, levando em conta o tipo de instituição, dependência administrativo-financeira e região.

---

<sup>33</sup> ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez.2010.

<sup>34</sup> SILVA JÚNIOR, C. A. Fortalecimento das políticas de valorização docente. Proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia: relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

<sup>35</sup> TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO – IIPE, 2010

<sup>36</sup> GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. (Coleção Textos FCC), n. 29, 2009.



Quanto à formação de professores para os anos iniciais da educação básica, realizada predominantemente nas licenciaturas em pedagogia, verificou-se que o currículo proposto por esses cursos tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso. Constatou-se que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias. Cabe, aqui, a observação segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. O estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nas redes de ensino. Isso é realmente muito importante para o trabalho consciente do(a) professor(a), mas não suficiente para o desempenho de suas atividades de ensino. **Pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil, e, mesmo assim, o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco referido.** Quanto aos estágios supervisionados, que, em princípio, deveriam constituir-se em espaços privilegiados para a aprendizagem da relação das teorias com as práticas possíveis, não se obteve evidências, na grande maioria dos casos, sobre como são concebidos, planejados e acompanhados. (BRASIL, 2011) (grifo nosso).

Outro aspecto a ser considerado nos cursos de formação de professores é a transferência da formação para a modalidade à distância, especialmente de professores que trabalharão na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental:

Cinquenta e oito por cento dos formados em pedagogia e 45% dos formados em cursos Normal Superior, em 2009, fizeram seus cursos a distância. Esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com a alfabetização, trabalho que exige formação delicada, aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas. A modalidade a distância não favorece esse tipo de formação. (BRASIL, 2011, p.110).

Kishimoto (2005), ao analisar 12 cursos de Pedagogia com magistério em Educação Infantil da rede privada no Brasil, no período de 1998 a 2001, envolvendo os estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Roraima, Mato Grosso, Paraná, Espírito Santo e Piauí conclui que a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade, sem foco na Pedagogia da Infância. A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação.

Abordando a questão da formação inicial, Gatti (2009) afirma que a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciado enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimento, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e

técnicas. Ainda, segundo a autora, as poucas iniciativas inovadoras não alcançam expansão ficando restritas às poucas instituições que as propuseram. Não se fez avanços na formação do corpo de formadores de professores a partir de exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas.

Os aspectos referentes à formação inicial estarão presentes neste estudo quando apresentarmos os resultados do estudo realizado com as professoras, pois a formação inicial, por nós denominada como *aprendizado acadêmico* foi uma das categorias de análise utilizadas para identificar os percursos formativos e os desafios enfrentados por professoras de crianças de zero a três anos.

Ao abordar as questões referentes ao estágio curricular dos cursos de Pedagogia, Gatti (2009, p. 96) nos coloca que:

Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o aumento crescente das matrículas no turno noturno.

A formação inicial faz parte de nossa hipótese de estudo, quando consideramos que, por não receber formação específica, adequada e suficiente para o trabalho com crianças de zero a três anos de idade ao frequentar a formação acadêmica: Curso de Magistério e/ou curso de Pedagogia, a professora adquiriu conhecimentos profissionalmente, ou seja, com o *aprendizado na instituição*. A seguir, falaremos um pouco mais sobre essa outra possibilidade: a formação continuada.

## 2.6 Formação continuada de professores da Educação Infantil

Entende-se por formação continuada, no contexto deste estudo, aquela realizada após a formação inicial em nível médio ou superior para a ação docente e/ou a formação de professores já em exercício em programas promovidos dentro ou fora das escolas.

A partir do início da década de 2000, por iniciativa do Ministério da Educação e em parcerias com Universidades, Centros de Pesquisa, estados e municípios, pode-se perceber um investimento na formação de professores leigos, entre os quais o Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL. Um curso de nível médio à distância, na modalidade normal, para os professores das redes públicas municipais e estaduais e da rede privada sem fins lucrativos.

Para Strenzel (2009) podem-se considerar propostas de formação continuada veiculadas ao MEC por meio da Política de Formação Continuada (BRASIL, 2000)<sup>37</sup>: a elaboração *Referenciais para formação de professores* (BRASIL, 2002a)<sup>38</sup> e o *Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação* (BRASIL, 1999)<sup>39</sup>. No âmbito da educação infantil, foram elaborados os *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 1998a). Os parâmetros em ação ou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em ação”, como ficaram conhecidos, e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), que buscavam formar uma rede nacional de formadores que formavam os professores no interior das escolas, creches e pré-escolas, sendo os documentos produzidos pelo MEC às referências teóricas. Os parâmetros em ação passam a ser denominados *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2006d)<sup>40</sup>.

Crepaldi (2008) identifica a formação continuada como iniciativas que tem o caráter de suprir as deficiências da formação inicial e também, utilizada como caminho para ascensão na carreira, tanto do ponto de vista econômico como de *status*, e ainda como o

<sup>37</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Política de formação continuada*. Brasília, DF: MEC, 2000

<sup>38</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial para formação de professores*. Brasília, DF: MEC, 2002a.

<sup>39</sup> \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação – Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1999.

<sup>40</sup> \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Política de Formação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – catálogo 2006*. Brasília, DF: MEC, 2006h. Disponível em: <www.http://portal.mec.gov.br/seb>. Acesso em 24/04/2008.

caminho para a atualização e aprimoramento de técnicas necessárias aos profissionais da educação.

Em sua tese, Boldrin (2007) pautada em conceitos de Marx, afirma que os professores, sendo trabalhadores, também sofrem processos de proletarização e alienação, sendo esta alienação decorrente de formas de trabalho fragmentadas no interior da escola, reduzindo o trabalho do professor à execução de tarefas pré-programadas, à aplicação de receitas e manuais em um processo denominado por Enguita (1991) *de desprofissionalização docente*.

Para a autora, na educação infantil, há um processo de qualificação/desqualificação do trabalho docente já que o Governo cria patamares mínimos de formação para atuação em creches e pré-escolas e por outro lado: *cria opções de cursos aligeirados, desprovidos de bases teóricas consistentes e elementos que levem à reflexão crítica - isto para o caso de formação do curso Normal na modalidade Superior* (BOLDIN, 2007, p.105) . Na mesma linha, os cursos de formação continuada que se voltam apenas para a apropriação de novidades, de conhecimentos mais atualizados, também contribuem para essa pseudo-qualificação:

Os programas de formação continuada, infelizmente, na maior parte das vezes, pecam pelo direcionamento para a “reciclagem” ou “atualização”, sem uma visão que articule essa formação ao desenvolvimento profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional das escolas. Essa formação, de acordo com Nóvoa (1992)<sup>41</sup>, tem que privilegiar, de forma articulada, o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, considerando a perspectiva crítico-reflexiva, que dê autonomia ao professor para pensar a sua prática e não apenas executar as diretrizes decididas por outros, a esperar que lhe digam o que fazer. (BOLDIN, 2007, p. 106).

Na Educação Infantil, mesmo com as enormes deficiências na formação inicial, frutos da história da área, a formação continuada tem ganhado espaço. É identificada como uma *busca individual por novos conhecimentos decorrente de um expressivo envolvimento pessoal com a profissão docente* (KRAMER, 2005)<sup>42</sup>. Para Boldrin (2007, p.107), é uma maneira do Estado se esquivar da responsabilidade pela formação docente e diminuir os gastos públicos com o sistema educacional:

---

<sup>41</sup> NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

<sup>42</sup> KRAMER, S (org). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

A formação continuada do professor é um **direito** definido na LDB/1996a, e como tal, deveria ser responsabilidade do poder público oferecer oportunidades estruturadas e orgânicas de formação, que garantissem a efetiva apropriação de conhecimentos e maior reflexão sobre a realidade da prática docente, que oportunizassem a construção, pelos próprios professores, de teorias adequadas à sua prática e nas quais realmente acreditem. Mas não é isso o que acontece, porque as iniciativas oficiais ficam limitadas a cursos rápidos, palestras, seminários e – sobretudo – à disseminação das diretrizes e referenciais do MEC, a assimilação de receituários pré-fabricados. Com isso, cursos com mais qualidade são buscados por mobilização, em geral, dos próprios professores, como no caso da pós-graduação, que, para nós, constituiu-se o espaço privilegiado da formação continuada sólida e transformadora.

Na perspectiva desta autora, a formação continuada de professores é um conceito carregado de sentidos e interpretações. Não há definição objetiva na legislação ou na literatura sobre o que vem a ser formação continuada, desta maneira há uma banalização desta expressão que se apresenta em um emaranhado de possibilidades: treinamento, atualização, aperfeiçoamento e outros nomes genéricos. Ela ainda apresenta outras limitações:

(...) as iniciativas oficiais dos Governos, no sentido de buscar a formação continuada dos professores, vêm sendo alvo de críticas do movimento docente, pois na maior parte dos casos, os programas e ações oficiais são pensados e executados sem nenhuma participação dos professores, sem levar em conta suas reais condições e necessidades, realizados sob a forma de treinamento/capacitação, com forte tendência à racionalidade técnica. Esse tipo de formação pouco acrescenta ao profissional. Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar e cursos emergenciais, seminários e palestras esporádicos, ações isoladas sem articulação com um projeto de formação continuada, não resultam em mudanças significativas na atuação profissional do professor. Não mudam sua prática pedagógica. (BOLDRIN, 2007 p. 110).

Muitas vezes, o que vemos acontecer com essas práticas são cursos de formação continuada oferecidos pelas instituições que, de tão generalizados, não contemplam as especificidades de determinados grupos. São oferecidos, geralmente para redes e/ou sistemas de ensino em curtos períodos de tempo e de maneira abrangente. Boldrin (2007, p.107) corrobora neste pensamento:

Esse tipo de iniciativa de formação, marcado por cursos rápidos e eventuais, sem eixo estratégico definido, sem articulação com um plano real de formação profissional, foi chamado por Candau (1997)<sup>43</sup> de *modelo clássico* de formação continuada, concebido como *reciclagem*, *treinamento* ou *capacitação em serviço*, com foco no *repass* de conhecimento atualizado. Outra tendência de formação continuada ela denomina de *modelo emergente*, no qual o conhecimento é tratado como construção histórica, permanente e inacabada. Reflexão-na-ação e sobre a

---

<sup>43</sup> CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.69-90.

ação caracterizam esse modelo, considerando o professor como protagonista e a realidade contextualizada como condição indispensável.

Para a autora, mesmo nas Universidades, espaços privilegiados de formação, local do ensino, pesquisa e extensão, não existem projetos consistentes de formação continuada de professores. As iniciativas partem de demandas isoladas, de interesses específicos de algum curso ou parceria com o setor público, sem a participação dos alunos na construção dos projetos.

Com relação à Educação Infantil, as limitações são as mesmas, os professores não são ouvidos na definição e elaboração dos projetos e suas necessidades específicas não são levadas em consideração. Mesmo com uma sólida formação continuada, os professores não conseguem garantir sozinhos, a qualidade do processo educativo oferecido às crianças. É preciso tempo para estudar, planejar, discutir, elaborar, implementar e avaliar a proposta pedagógica da instituição, envolvendo a comunidade familiar neste contexto, além dos aspectos relacionados a um salário decente, a estrutura mínima e adequada e a relação professor/crianças em sala.

Outro aspecto abordado pela autora relaciona-se ao senso comum pedagógico, constituído por fragmentos de teorias que criam para o professor uma visão ilusória de que está trabalhando embasado em teorias e que, na realidade, são teorias pessoais advindas da própria experiência. Assim, encontram-se na atividade docente, professores formados na prática, mas que desejam a teoria para se sentirem mais firmes em suas ações (o caso deste estudo) e de profissionais que dispõem da teoria, mas que não conseguem alterar a sua prática. Para superar este cenário contraditório é necessária uma prática pensada e refletida, porém, uma prática transformada em práxis, ou seja, uma prática fundamentada teoricamente.

Por outro lado, as especializações propostas pelo MEC no tocante à pós-graduação e também formação continuada, alinhadas com o Mestrado e o Doutorado, são espaços privilegiados para a formação continuada de profissionais da educação. Os cursos com carga mínima de 360 horas, podem se converter em ótimas oportunidades de aprofundamento em áreas específicas, dando início ao contato com métodos de pesquisa e participação efetiva em sua formação, refletindo sobre a sua prática, para torná-las práxis. (BOLDRIN, 2007).

A seguir, apresentaremos uma outra forma de organizar a formação necessária aos professores de educação infantil, considerada por suas autoras como uma formação

profissional que, ao desenvolver o professor, desenvolve também a organização escolar: a formação em contexto.

## 2.7 Formação em contexto

Crepaldi (2008, p. 52) afirma que *a Formação em Contexto é um tipo de formação profissional que inclui o desenvolvimento profissional sustentado pelo desenvolvimento da organização escolar. Trata-se de desenvolver não só o professor, mas a organização escolar como um todo.*

A Formação em Contexto utiliza-se do processo de *formação-desenvolvimento-e-inovação* para pessoas que trabalham em contextos educacionais. Acontece dentro da instituição de educação e nela são centradas. Não se trata de transferir o espaço físico de formação da universidade para a escola, mas articular o conhecimento com as práticas para o desenvolvimento profissional. (CREPALDI, 2008).

O foco da formação está na prática do professor e na reflexão sobre esta prática (DEWEY, 1959<sup>44</sup>; SHÖN, 1992<sup>45</sup>; ALARCÃO, 1998<sup>46</sup>), utilizando-se das pedagogias da infância. O professor passa a ser investigador do seu trabalho (DEWEY, 1959<sup>47</sup>; STENHOUSE, 1998<sup>48</sup>). Ao assumir esse papel, pensa e compartilha com os demais profissionais suas percepções e descobertas nas concepções das pedagogias. (CREPALDI, 2008, p.53)

A ideia de formação em contexto contempla a instituição escolar como um ambiente ecológico (BRONFENBRENNER, 1996), onde as pessoas aprendem com e nas suas relações. Este ambiente é representado por estruturas denominadas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996) envolve o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre o ser humano (ativo e em desenvolvimento) e as propriedades mutantes dos ambientes em que este se move, e também dos contextos mais amplos em que esses ambientes estão inseridos, numa relação bidirecional alicerçada na reciprocidade.

---

<sup>44</sup> DEWEY, J. Como pensamos. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959

<sup>45</sup> SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Editora, 1992

<sup>46</sup> ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.

<sup>47</sup> DEWEY, J. Como pensamos. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959

<sup>48</sup> STENHOUSE, L. La investigación como base de La enseñanza. Madrid: Ediciones Morata. S.L., 1998

O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas concêntricas, contendo no seu interior o sujeito. Sendo o sujeito influenciado direta e indiretamente pelos diferentes níveis do ambiente que o circunda, o seu comportamento só tem sentido quando analisado de forma congregada a estes contextos.

Voltando a falar das estruturas do ambiente contidas na teoria ecológica do desenvolvimento humano, temos:

- microssistema: padrão de atividade, papéis e relações interpessoais experimentadas pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente dotado de características específicas, que permite ou inibe o engajamento/envolvimento em interações cada vez mais complexas. Ambiente imediato, por exemplo: a família, a escola, a vizinhança. O sujeito não é passivo, ele participa na construção e definição dos microssistemas;
- mesossistema: complexo das ligações e processos estabelecidos entre dois ou mais ambientes (microssistemas) nos quais as pessoas em desenvolvimento participam ativamente. São relações, no caso de uma criança podem ser as relações entre a casa, a escola e o grupo de amigos da vizinhança. Para um adulto, as relações entre a família, o trabalho e a vida social;
- exossistema: contém as ligações e processos estabelecidos entre dois ou mais ambientes, em que pelo menos um destes não envolve o sujeito como participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam e são afetados por aquilo que acontece nos microssistemas. Como exemplos podemos citar: o trabalho do pai ou da mãe da criança, o círculo de amigos dos pais, o Conselho de escola, o sistema de transporte;
- macrossistema: padrões globais de micro, meso e exossistemas que compõem uma dada cultura, com referência a ideologia, sistema de crenças, formas de organização institucional, estilos de vida. Dimensão societal;
- cronossistema: estende o desenvolvimento a uma terceira dimensão. Contém mudanças e consistências ao longo do tempo, não apenas no sujeito, mas também no ambiente. São os efeitos criados pela passagem do tempo ou pelos períodos críticos do desenvolvimento.

A Formação em Contexto considera as diversas fases para a formação do educador e acredita, apoiada em Dewey, na formação durante toda a vida profissional (*long life learning*), que acontece desde a formação inicial e passa pela formação continuada que acontece centrada na escola, não apenas no sentido da dimensão do espaço onde ocorre a formação ou apenas por iniciativa desta, mas porque ocorre centrada nas práticas dos professores, na sua inovação e que tenham impacto junto às crianças. (CREPALDI, 2008, p. 56)



Transpondo a fundamentação teórica do modelo ecológico para o desenvolvimento profissional dos professores, temos o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre professor ativo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido (a instituição), este processo é influenciado pelas inter-relações entre os contextos mais imediatos e destes com os contextos mais vastos nos quais os professores interagem. Resumidamente é dizer que o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, neste caso, os professores, têm a ver, direta e indiretamente com os seus contextos vivenciais.

Ao ser instrumentalizado por seus pares ou supervisores na resolução de problemas concretos por meio de leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro, conhecimentos específicos e resolução de problemas em equipe, o professor amplia suas competências técnicas, comportamentais, interpessoais, investigativas e reflexivas, como se ampliam também as competências de todo o grupo e por decorrência alavancam o desenvolvimento da organização, já que a organização é feita por pessoas, não é por si só.

Como contribuições da Formação em Contexto, Crepaldi (2008) indica o desenvolvimento profissional dos professores e demais profissionais da instituição, que geram por sua vez, o desenvolvimento global da instituição materializando-se em mudança de práticas ultrapassadas ou cristalizadas, que não correspondem às características e necessidades do desenvolvimento das crianças e de suas famílias.

Fundamentada nas pedagogias para a infância e na perspectiva de Stenhouse (1998) de investigação-ação, a Formação em Contexto possibilita aos professores a investigação de suas próprias práticas para compreender e rever concepções, aperfeiçoar competências, planejar ações, escolher estratégias, registrar e avaliar processos, desempenhos e resultados, de maneira cooperativa e colaborativa com o apoio da equipe técnica e de pesquisadores da universidade.

Para Crepaldi (2008) algumas pedagogias da infância, como denomina, contribuem teoricamente para os pressupostos da Formação em Contexto, citando John Dewey no sentido de considerar a criança como alguém capaz de investigar, escolher experimentar e demonstrar seus interesses, o professor é posto como observador deste posicionamento da criança a fim de propor projetos que venham a contribuir para o desenvolvimento das competências destas no cotidiano da escola por meio de materiais, da organização dos espaços, entre outras possibilidades. Malaguzzi contribui com as relações com as famílias das crianças, com a forma de registro das atividades e projetos. Outra contribuição vem do que a autora denomina pedagogia do Jogo, ou o brincar, a brincadeira

(KISHIMOTO, 1996, 2001) na qual a criança experimenta, cria, investiga, pensa, toma decisões, supera desafios, colabora, compete, aprende e ensina.

São dois os principais grupos que trabalham na perspectiva da Formação em Contexto: a Associação Criança (criando infância autônoma numa comunidade aberta), uma associação privada com fins públicos, ligada ao Projeto Infância (1991) – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal, coordenado por Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho e o Grupo Contextos Integrados de Educação Infantil – Grupo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), coordenado pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Apezatto Pinazza.

O grupo FEUSP parte da concepção da criança como sujeito de direitos, criativa, autônoma, capaz. Essa crença está pautada nas pedagogias da infância, postulada por estudiosos como Dewey, Froebel, Freinet, Vygotsky, Piaget, Bruner, Malaguzzi e tantos outros personagens construtivistas que, mais do que discursar sobre a infância, contribuíram para o desenvolvimento profissional dos educadores, sugerindo modelos e propostas sobre o cotidiano e a prática dos profissionais de educação infantil. (CREPALDI, 2008, p.124).

A Associação Criança e o Grupo FEUSP, em colaboração, adotaram a Formação em Contexto como uma modalidade de formação a fim de contribuir para o desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento da organização de educação infantil, com foco na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. Adotam-se como eixos de trabalho a formação, a pesquisa e a intervenção em contextos educacionais, no espaço das escolas, investem na formação profissional para atingir a qualidade de educação para as crianças com o apoio dos supervisores educacionais e dos pesquisadores da Associação e do Grupo que exercem funções de apoio e supervisão.

As estratégias de formação envolvem reuniões, encontros, cursos e oficinas, onde os protagonistas, professores, gestores, coordenadores, supervisores, pesquisadores e demais profissionais não docentes podem trocar conhecimento e contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos.

Em Portugal, esse trabalho avançou a ponto de alterar as formações iniciais oferecidas para professores que irão trabalhar com a Educação Infantil, ou seja, no âmbito de políticas públicas e currículos para a formação de professores. No Brasil, em virtude de nossa cultura hierarquizada e burocrática, as ações estão pautadas e centradas nas instituições de educação infantil, sem alcançar um patamar elevado de envolvimento de instituições públicas. Os resultados são positivos e têm sido visíveis nos contextos transformados.

A Formação em Contexto possibilita a integração Universidade e Instituição Escolar presente como proposta nos documentos oficiais. Há avanços em ambas as partes, pois se trata de uma formação realmente ancorada na práxis. As discussões coletivas dos desafios, das inovações, da resolução de problemas, envolvendo teoria e prática, especialistas e práticos, acadêmicos e profissionais, refletem em desenvolvimento para todos e para a instituição.

Após esta breve explanação sobre a Formação em contexto, colocamo-nos em defesa de uma outra proposta que pode ser adotada para a formação de docentes: **a Aprendizagem Dialógica.**

Paulo Freire (1987), um dos teóricos que sustentam o conceito de aprendizagem dialógica, define a educação a partir da existência humana e sua concepção é incompatível com uma pedagogia que se estabeleça como prática de dominação, pois, ao contrário, pressupõe a libertação dos homens e mulheres por meio da construção e reconstrução do mundo e da história, desta forma, não há como pensarmos a educação infantil por meio de relações de dominação entre adultos em relação às crianças; as relações devem partir do respeito e do diálogo. Vale a ressalva de que, na questão de crianças pequenas, há de se considerar as limitações deste diálogo, pois não lhe é possível nem o mesmo âmbito compreensivo e de experiência que o adulto e, tampouco sua autonomia e autorresponsabilização social.

Já para a formação de professores, o diálogo, segundo Freire (1987), é indispensável, pois a palavra possibilita a pronúncia e transformação do mundo e, nesse sentido, o diálogo aparece como caminho pelo qual as pessoas ganham significação. Como pudemos perceber na exploração dos temas anteriores, relacionados à formação de professores, os cursos de formação inicial da maneira como estão estabelecidos, sem o diálogo com as partes envolvidas, são propostas que não formam professores para o trabalho com a Educação Infantil, muito menos para o trabalho com crianças de zero a três anos.

Cursos oferecidos como modalidade de formação continuada propostos por equipes geralmente ligadas à gestão escolar, sem a participação dos professores, sem o diálogo para diagnosticar as carências, as necessidades e as aspirações sobre o que esses professores realmente precisam e desejam aprender, além de representarem um mal investimento, não geram transformações, muito menos, conhecimento e, em decorrência deste, uma práxis educativa.

Não apenas a proposta de cursos, mas também a maneira como são realizados, se pelo estilo da dominação: um professor que fala e muitos que apenas ouvem, não é uma prática transformadora; para Freire (ibid) é a prática da educação bancária, ou seja, um depósito, uma imposição depositada nos educandos/ professores aprendentes. O autor pensa a educação por meio de conteúdos que se constroem a partir de situações presentes, levando-se em conta as aspirações das pessoas envolvidas (isto cabe à proposta de educação infantil apresentada e por nós defendida anteriormente, bem como para uma proposta de formação de professores). Isto implica a escolha de problemas reais que desafiem homens e mulheres, exigindo respostas ao nível intelectual e ao nível das ações. Os temas não podem estar distantes dos anseios de quem os recebe, de suas dúvidas, angústias e vontades. Precisam ser pensados e elaborados em conjunto com quem os quer conhecer. Aos formadores e pesquisadores cabe dialogar trazendo sua contribuição desde a ciência, desde as pesquisas, desde os conhecimentos estruturados da área, colocando-os em análise no diálogo com os e as colegas professores e professoras do ensino básico.

A partir das palavras anteriores, nosso pensamento é remetido às relações adultos/crianças nos espaços de Educação Infantil, o que reforça nossa posição contrária a conteúdos pensados apenas pelos professores no sentido de uma educação escolarizante, sem o conhecimento de uma “situação presente”, sem o envolvimento das diversas linguagens possíveis às crianças.

Quanto à formação de professores, aponta para a necessidade de momentos pensados, organizados e planejados para que ocorra o diálogo e, a partir dele, as formações e transformações necessárias a uma educação de qualidade.

O diálogo entre professoras e professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é a favor ao outro (...) **Implica, ao contrário, um respeito fundamental aos sujeitos nele engajados**, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2005, p. 117-118). (grifo nosso).

Outro teórico que contribui para os pressupostos de uma aprendizagem dialógica é Vygotsky, com o conceito de zona de desenvolvimento próximo. A perspectiva de Vygotsky nos diz que uma criança pode fazer muito mais com a intervenção de uma pessoa

adulta ou de uma criança mais experiente, do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente, definindo desta forma, a área onde a professora deve trabalhar.

Elboj et al. (2002), a partir da perspectiva historicocultural de Vygotsky, afirma que suas contribuições são fundamentais para as situações dialógicas indicadas para as relações que ocorrem em instituições de educação, pois: entende a criação de conhecimento como um processo que parte da intersubjetividade (diferentes interações e contextos com os quais as pessoas se relacionam por meio das linguagens), para então tornar-se processo subjetivo e, por outro lado, conhecedoras das possibilidades de aprendizagens por meio das diferentes interações, as professoras devem se ocupar de oportunizar tais relações com diferentes pessoas, culturas, potencializando o entorno no qual vivem as crianças em busca da máxima aprendizagem.

É partindo deste diálogo, que uma educação pautada na aprendizagem dialógica entende que a escola, ao oportunizar a máxima aprendizagem às crianças e aos adultos, deva estar aberta às diversas contribuições e conhecimentos que podem compartilhar, envolvendo profissionais da instituição escolar, crianças, acadêmicos, familiares e a comunidade do entorno, pois quanto maior a diversidade existente entre os envolvidos num processo educativo, maiores as possibilidades de máxima aprendizagem a todos e a todas. É desta perspectiva de aprendizagem, a **Aprendizagem Dialógica**, que nos ocuparemos na próxima seção.

### 3. APRENDIZAGEM DIALÓGICA

O conceito de Aprendizagem Dialógica foi desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona - Espanha, com o objetivo de trabalhar a superação de desigualdades por meio da educação. No Brasil, é difundido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desde 2002.

São bases para a Aprendizagem Dialógica o diálogo e a interação (ELBOJ, 2001), estes promovendo a construção de significados que pessoas na condição de alunas(os) fazem por meio de interações com seus iguais, seus professores, seus familiares e outras pessoas. Parte da realidade social como construção humana, na qual o significado se constrói entre todas as pessoas por meio do diálogo. Nesta concepção, o professor deve saber desenvolver interações com o entorno e com os sujeitos que intervêm na aprendizagem, criando situações que possibilitem o diálogo intersubjetivo em condições de igualdade a todas as pessoas participantes.

Para explicar a Aprendizagem Dialógica Elboj (2001) utiliza-se de três concepções de aprendizagem, demonstrando pontos convergentes e divergentes destas. São elas: a aprendizagem objetiva, a aprendizagem construtivista/significativa e a aprendizagem comunicativa/dialógica.

Na **perspectiva objetiva da aprendizagem** a importância dos conteúdos independe da origem étnico e cultural do alunado. O professor que, na maioria dos casos, pertence a uma cultura dominante, deve possuir os conhecimentos necessários sobre os conteúdos e possuir habilidades metodológicas para ensiná-los. As pessoas tem níveis de compreensão diferentes e por este motivo, algumas vezes, a escola trata de *compensar* os grupos menos favorecidos com novos recursos didáticos. A formação dos professores está orientada à assimilação de conteúdos e da didática adequada para transmiti-los, outras ações estão relacionadas ao planejamento de programas de ensino que respeitem uma temporalidade e o ritmo que devem ser aplicados. Na formação continuada, a ênfase está nos aspectos didáticos já que esta perspectiva de aprendizagem entende que a formação inicial assegura o domínio dos conteúdos, se estes são atualizados. (ELBOJ, 2001).

Para o **construtivismo que se baseia na aprendizagem significativa** o mais importante na formação do professor é que ele entenda os processo de aprendizagem e

pensamento dos estudantes, mas como processo individual e pré-estruturado. Desde esta posição, cada estudante constrói um significado diferente, influenciado diretamente por sua cultura. As habilidades para ensinar devem incluir a investigação das diferentes maneiras pelas quais se constroem os significados culturais e as formas de intervir que as melhorem. Neste enfoque a formação do professor se orienta para o conhecimento dos processos de aprendizagem das pessoas e dos processos de construção de conhecimento, sendo priorizados os aspectos psicológicos relacionados com a cognição individual de cada aluno e aluna. (ELBOJ, 2001).

Uma das consequência deste modelo de construtivismo é a redução do processo de construção de significado ao nível individual. Este construtivismo, para Elboj (2001), decorre de um mal entendimento das contribuições fundamentais de Vygotsky (1979)<sup>49</sup>: 1. a ênfase na relação entre desenvolvimento cognitivo e o entorno sociocultural; 2. a proposta de transformar o entorno cultural e social para provocar desenvolvimento cognitivo. O segundo elemento é convertido em seu contrário: em lugar de transformar o contexto sociocultural para provocar um desenvolvimento cognitivo igualitário (máxima aprendizagem a todas as pessoas), pretende adaptar o currículo ao contexto dado, ou seja, legitima a reprodução sociocultural e a exclusão educativa para os meninos e meninas que provem de grupos étnicos não privilegiados.

Ainda segundo a autora, a escola, objeto de contínuas reformas, responde a todos esses fatores: à *compensação*, dependendo de algumas causas objetivas (menos inteligência, poucos recursos, ambiente familiar ou certas culturas desfavoráveis para a educação) levam a uma aprendizagem mais lenta e, à *diversidade* deixando de lado a ideia de que a educação seja um instrumento útil para a igualdade de oportunidades e centrando-se no diverso como positivo e no igual como hegemônico e negativo. Se, a nível educacional, isto comporta respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, a nível social leva às desigualdades, pois, como exemplo podemos citar a ocorrência dentro de um sistema de ensino para a classe média da priorização da aprendizagem de novas tecnologias enquanto, para as classes menos favorecidas, é oferecido o ensino de saberes profissionais manuais mais tradicionais.

Assim, segundo o CREA, tanto a compensação quanto a diversidade potencializam um currículo centrado na desigualdade cultural o que demanda pensar em novas formas de educação de acordo com as mudanças ocorridas na nova sociedade: a

---

<sup>49</sup> VYGOTSKY, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica (publicado originalmente em 1978). 1979.

sociedade da informação. Para tanto, propõem propostas de aprendizagem que partam da transformação e da igualdade. Transformação porque compensar ou adaptar leva à exclusão de determinados grupos étnicos e Igualdade porque todas as pessoas querem uma educação que lhes sirva para viver com dignidade na sociedade atual e futura. (ELBOJ, 2001).

A **concepção dialógica**, segundo Elboj (2001), inclui e supera a concepção construtivista, pois define que o processo de formação de significados não depende apenas dos profissionais da educação, mas também de todas as pessoas e contextos relacionados a todos os processos de aprendizagens dos estudantes. Desde esta perspectiva, a formação dos professores se orienta para o conhecimento das pessoas, dos grupos multiculturais de aprendizagem e do conhecimento de cada matéria a partir de um enfoque interdisciplinar, o que inclui, os aspectos educativos, psicológicos, sociológicos, culturais e epistemológicos.

As aprendizagens realizadas pelas pessoas não se circunscrevem ao âmbito escolar, para além desta, ocorrem aprendizagens no entorno familiar, social e cultural que facilitam e possibilitam a sua formação. A escola tradicional, pautada na transferência de conhecimentos acadêmicos e desvinculada da comunidade e do entorno familiar, reproduz o sistema social e cultural imperante e não permite a sua transformação. Neste contexto, a pessoa não pode transformar sua realidade como tampouco a realidade social em interação com as demais. Para que possibilite a transformação, faz-se necessária a incorporação da comunidade, do entorno familiar e a comunicação entre as diferentes culturas no trabalho diário em toda a escola. Não se deve pautar na transmissão de conhecimentos acadêmicos formais de forma exclusiva, deve haver uma combinação entre o prático, o acadêmico e o comunicativo, possibilitando a participação das famílias multiculturais de maneira conjunta ao professorado. (ELBOJ, 2001)

Outra autora que nos ajuda a apresentar e a conceituar a Aprendizagem Dialógica é Valls (2001) em sua tese intitulada: *Comunidades de Aprendizagem*<sup>50</sup>: uma

---

<sup>50</sup> Comunidades de Aprendizagem é uma nova proposta para se pensar a escola, porém aprofundar este conceito nos levaria a desviar o foco deste estudo. O que nos propomos, no entanto, é deixar ao leitor e à leitora algumas referências, caso sintam-se desejosos por aprenderem mais:

- BRAGA, F. *Comunidades de Aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade de ensino*. Tese (Doutorado). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2007.

- GABASSA, V. *Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula*. Tese (Doutorado). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2009, 244p.

- GIROTTO, V. C. *Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula*. Tese (Doutorado). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2011, 343p.



*prática educativa de aprendizagem dialógica para a sociedade da informação*. Sua contribuição para este estudo baseia-se nas origens da elaboração desta nova perspectiva de aprendizagem, como já fora citado, elaborada pelo CREA. Assim, a partir da tese citada, nossas próximas linhas estarão explorando um pouco desta elaboração.

Para Valls (2001), o processo de elaboração da perspectiva da Aprendizagem Dialógica aplica, coerentemente, uma metodologia participativa na qual respeitam-se as diversas vozes das pessoas participantes em seus contextos habituais, que podem ser: os centros educativos, as atividades culturais ou os espaços de suas vidas cotidianas. O objetivo central e permanente do CREA é trabalhar com foco na exclusão social e as possibilidades de superá-la por meio da educação.

Valls (2001) explora os conceitos de habilidades acadêmicas, práticas e comunicativas a partir de resultados da pesquisa intitulada *Habilidades Comunicativas e Desenvolvimento Social* (CREA 1995-1998) que comprova a existência de competências comunicativas básicas em uma grande parte da população excluída social, cultural e economicamente, podendo estas, servirem de ponto de partida para processos formativos. Este resgate é importante para entendermos a perspectiva de Aprendizagem Dialógica e o direito à participação e ao diálogo igualitário que esta propõe. Portanto, apresentaremos estas habilidades:

- habilidades acadêmicas: segundo Valls (2001) são habilidades que as pessoas aprendem de forma descontextualizadas, em organizações que tem como objetivo a transmissão de conhecimentos por meio de regras específicas e planejadas, a partir do que pode-se denominar nas palavras de Habermas, ações teleológicas, ou seja, orientadas a fins que não são necessariamente conhecidos ou compartilhados pelos participantes da aprendizagem;
- habilidades práticas: habilidades que as pessoas desenvolvem para resolver uma situação concreta da vida cotidiana com o envolvimento de outras pessoas ou a partir da relação com o objeto em si, por meio da observação e do ensaio e erro. Para Valls no primeiro caso normalmente não acontece a aprendizagem, mas a solução utilitária por meio do outro, retardando desta maneira a capacidade de autonomia pessoal. Já para o segundo caso, a

---

- MELLO, Roseli R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

- ELBOJ ET AL (Puigdemívol, I; Soler, M; Valls, R.) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.

- Sites: <http://www.comunidadesdeaprendizagem.ufscar.br/> e <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

aprendizagem não aproveita os conhecimentos e as habilidades anteriores que já estão presentes no contexto social;

- habilidades comunicativas: são habilidades aprendidas por meio de uma relação entre iguais cujo objetivo é consensuar sobre algo para atuar no entorno e resolver cooperativamente uma situação problemática. Uma situação se converte em problemática quando certos aspectos ou ideias que se tinham como aceitas até o momento, são repensadas a partir de reflexões e do diálogo compartilhado resultando em transformações por meio do consenso e do acordo. As habilidades comunicativas permitem aproveitar os conhecimentos do entorno e participar ativamente na resolução das situações problemas.

Para Valls (2001), de acordo com o tipo de habilidade priorizada nos processos de aprendizagem, provocam-se situações de exclusão ou de transformação social. As habilidades comunicativas servem de base para a superação de exclusões e tem como consequência a Aprendizagem Dialógica, pois a construção de significados depende principalmente das interações, no caso de alunas e alunos, interações que resultam em diálogo igualitário com seus iguais, seus professores, seus familiares e outras pessoas participantes que tem como objetivo entenderem-se e planejar ações comuns.

A aplicação prática da aprendizagem dialógica nos leva a propor mudanças na educação e na maneira como nos relacionamos com nossos entornos familiares, escolares, da comunidade, participando mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade. O papel dos educadores, dos professores e dos investigadores passa a ser o de facilitadores do diálogo, superando os limites de suas fronteiras culturais e que permitam considerar outras formas culturais.

A proposta de Aprendizagem Dialógica surge em um contexto de mudanças, mudanças, estas, sociais e mundiais. Temos presenciado mudanças nas constituições familiares, nos comportamentos, na velocidade e disponibilidade de conhecimentos acumulados pela humanidade e de novos conhecimentos. Essas mudanças afetam os sistemas em suas representações micro ou macro. Afetam as relações em todos os âmbitos e aspectos. Para que possamos caminhar, de maneira a atender e responder positivamente a essas mudanças, é preciso parar, refletir, dialogar e transformar.

No contexto da instituição escolar não haveria de ser diferente, propostas educativas pautadas nos posicionamentos tradicionais de educação estão fadadas ao fracasso. Infelizmente é isto que temos presenciado, ano após ano, nas avaliações propostas e realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) nos sistemas de ensino.

No novo contexto, a escola sente essas transformações e é desafiada a recriar-se e criar para superar o discurso nostálgico que valoriza a maneira como ela já foi (hierarquizada, indiscutível em sua autoridade, inquestionável em seu movimento homogeneizante). O discurso nostálgico nos leva ao imobilismo ou à impossibilidade e, por isso, é preciso buscar alternativas, é possível fazer uma escola diferente: iniciativas coletivas e de coletivização, no Brasil e em outros países, têm demonstrado que a criação é possível. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.22).

A globalização, a sociedade da informação e decorrente sociedade do conhecimento, exigem das pessoas outras formações, outros e complexos conhecimentos. Conhecimentos estes que vão além dos disciplinares e/ou curriculares. São conhecimentos necessários para que as pessoas transitem neste mundo de tecnologias e que estejam *protegidas socialmente*. Esses conhecimentos não devem estar restritos apenas às alunas e alunos, mas também, disponíveis aos seus familiares, a fim de promover o desenvolvimento local.

A aprendizagem dialógica é uma proposta para a educação na sociedade da informação que articula as teorias de Habermas (1987a;b) sobre a ação comunicativa e de Paulo Freire (2005a), sobre a dialogicidade. Esta proposta é estudada e adotada por integrantes do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). As considerações que aqui faço a respeito da mesma, decorrem de produções científicas e encontros do grupo, aos quais tive acesso enquanto aluna de pós-graduação e integrante do mesmo.

Habermas (1987a;b) apresenta que a realidade é uma construção humana que não depende do significado que as pessoas, individualmente, atribuem ao mundo, mas sim dos significados construídos comunicativamente, mediados pela interação das pessoas com os mundos objetivo, social e subjetivo. O mundo objetivo refere-se às coisas materiais e é idêntico para todas(os), o social se refere às normas vigentes e é intersubjetivo, o subjetivo é interno, somente o sujeito tem acesso.

Para o autor, os sujeitos são capazes de linguagem e de ação, constroem seu mundo a partir de suas ações e não são completamente determinados pelo sistema, nem completamente independentes de sua ação.

A realidade é uma construção social que depende da interação entre as pessoas e da construção dos significados estabelecidos coletivamente. Na ação comunicativa os sujeitos são capazes de interagir chegando ao entendimento, coordenando seus planos de ação e negociando situações compartilhadas, em que cada um parte do seu mundo da vida.

A negociação das situações para o autor é feita a partir da validade dos argumentos que as pessoas usam no diálogo e não das situações ou posições de poder que podem ocupar.

A proposta de Habermas (1987a;b) tem como desafio a construção de uma nova racionalidade, saindo do modelo de racionalidade instrumental que burocratiza a existência humana por meio do controle dos sistemas sobrepostos à vida em sociedade, passando para uma racionalidade crítica e emancipatória que cultive o debate, a comunicação e a produção do entendimento como fundamento do diálogo.

A racionalidade comunicativa de Habermas propõe a mudança da filosofia da consciência para uma filosofia da linguagem, entendendo o ser humano como um sujeito em processo de formação a partir de práticas intersubjetivas perpassadas pela linguagem. Neste mesmo sentido, a racionalidade dialógica de Freire mostra a essencial abertura do ser humano diante do mundo e dos outros como ser inconcluso, inacabado e incompleto, portanto em transformação.

Em Freire o diálogo está na ontologia humana: *existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar* (FREIRE, 1987, p. 92). Por isso, diferentemente da perspectiva reprodutora que tenta colocar legitimidade somente naqueles que ocupam posições de poder na hierarquia social, o diálogo é um direito de todos(as). Nesse sentido, o autor chama atenção para o fato de que ninguém pode falar pelo outro ou dizer a palavra verdadeira sozinho. Revela, assim, que o diálogo não é, nunca, ação isolada, mas sempre um ato coletivo, um encontro entre as pessoas. Constitui-se na relação eu - nós, nunca no eu-tú; trata-se de relações de um(ns) com o outro(s) mediatizados pelo mundo.

O autor trata o diálogo como fenômeno humano constituído pela palavra, esta, por sua vez, possui duas dimensões entrelaçadas a ação e a reflexão: *não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.*(FREIRE, 1987, p. 89)

A concepção dialógica de aprendizagem, baseada na racionalidade comunicativa, compreende não só os significados que cada pessoa tem de individual como permite compartilhamento desses significados por meio do diálogo. Cada indivíduo é entendido em suas relações com o mundo e com os outros, por meio de sua intersubjetividade. Esse aspecto é de extrema importância para reforçar o conceito de cultura como: compreensão sobre outros modos de vida, outras maneiras de ser, valorizando-as e assim, *derrubando o*

*etnocentrismo do homem ocidental, no sentido de criar pontes de comunicação e compreensão com outras formas de ser historicamente, “a grande chave para a compreensão do outro”* (WHITAKER, 2003, p. 15-17).

Na aprendizagem dialógica, quanto maior a diversidade, mais rica é a aprendizagem. O conceito de aprendizagem dialógica articula conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento e se desenha com base em sete princípios. A seguir, apresentaremos os princípios da aprendizagem dialógica:

### **3.1 Princípios para a aprendizagem dialógica**

Para Aubert et al (2008), a Aprendizagem Dialógica se produz em diálogos que são igualitários, em interações nas quais se reconhece a inteligência cultural em todas as pessoas e que estão orientadas para a transformação dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural para avançar e alcançar o êxito para todas as pessoas. A aprendizagem dialógica, desta forma, se produz em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, e estão guiadas por princípios solidários nos quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores.

Os princípios da aprendizagem dialógica podem ser entendidos como base para a reflexão sobre a prática da aprendizagem dialógica. Todos eles conjugam teorias sociais, conhecimentos culturais e sentimentos; aspectos acadêmicos dentro dos processos de transformação que decorrem das relações de trabalho, sociais, familiares e afetivas das pessoas que deles participam. A seguir, estão apresentados os **princípios para a aprendizagem dialógica**:

Diálogo Igualitário: Ocorre quando as diferentes contribuições advindas do diálogo são valorizadas a partir de seus argumentos e não da posição de poder que ocupa a pessoa que falou. Assim, os poderes existentes se dissolvem no decorrer das interações. (FLECHA, 1997, p. 62). Nas relações, é que se dá o aprendizado, onde cada um pode educar-se em comunhão com os outros (FREIRE, 1987), a partir do seu testemunho de coerência e não da prescrição de um modelo de ser e agir. Educar-se, no e para o diálogo igualitário, estimula uma tarefa reflexiva profunda, pois, por mais que se esteja certo de sua posição, é preciso torná-la compreensível. Nesta intersubjetividade, aparecem novos argumentos que podem modificar nosso posicionamento. As pessoas falam a partir de sua vida, muitas, *cheias de existências*

*peçoais e sociais repletas de dificuldades e superações.* A comunicação cultural se instaura criando novos saberes, a partir das identidades e dos saberes que já apontam para o diálogo. O diálogo igualitário é a chave para que as pessoas digam o que lhes importa aprender e para que a(o) educadora(or) argumente, ainda, sobre o que acha necessário que todos saibam nessa sociedade. É chave, assim, para a participação das pessoas, que passam a demonstrar seus posicionamentos sem serem rechaçadas pelo fato de sua comunicação cultural, mas podendo receber informações da língua culta, se desejar.

Para realização do diálogo igualitário, é importante ter claro que o respeito a todas as posições exige, também, que interações desrespeitosas sejam interrompidas, como um momento pedagógico em que, por meio de questionamentos, as pessoas possam mudar suas posturas.

Com base nos conceitos de diálogo, de Freire, e de ação comunicativa de Habermas, o princípio de diálogo igualitário implica tomada de posição no mundo recusando os lugares de privilégio, bem como a valorização das falas com base nos lugares ocupados pelos sujeitos que as pronunciam. Propõe-se focalizar a atenção nos melhores argumentos para a efetivação da ação necessária à transposição de obstáculos encontrados nos âmbitos da vida e nas interações, bem como para o fortalecimento dos elementos emancipadores, que já existem nos distintos âmbitos sociais e que concretizam igualdade de proteção social aos diferentes grupos e sujeitos sociais. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.48).

Inteligência Cultural: Todas as pessoas podem participar do diálogo igualitário, porque tem inteligência cultural, que deriva de seus contextos de vida e das relações vividas. A inteligência cultural pressupõe interações em que diferentes pessoas estabelecem uma relação com meios verbais e não verbais (ação comunicativa). Assim, chegam a entendimentos nos âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo. As habilidades comunicativas são componentes importantes dessa inteligência. *Resolvem-se com elas muitas operações que um ator solitário não poderia solucionar com suas inteligências acadêmicas e práticas.* (FLECHA, 1997, p. 21).

Ao considerarmos que o saber acadêmico é imposto socialmente como superior pelas classes dominantes, pessoas que possuem outras inteligências e formas de comunicação restringem-se, por autoproteção, a demonstrar seus conhecimentos apenas nos âmbitos em que foram gerados ou nos próximos destes. Assim, há três condições fundamentais à realização e ampliação da inteligência cultural: *autoconfiança interativa* (saber que o grupo não desqualificará seu argumento); *transferência cultural* (perceber que pode demonstrar a mesma inteligência em novo contexto – a pedagogia da escuta reforça essa transferência);

*criatividade dialógica* (as diferentes contribuições geram aprendizagens que permitem solucionar os problemas com mais criatividade). (id, 1997, p. 25-26).

O princípio de inteligência cultural, elaborado por Flecha (1997), é proposto a fim de superar práticas educacionais segregadoras e agravadoras de desigualdades sociais. O teórico considera nesta elaboração alguns autores que atribuem à coletividade, um papel importante na formação da mente individual: Georg Mead, Vygotsky, Habermas e Freire. Nas palavras de Mello, Braga e Gabassa (2012):

(...) entende-se por inteligência cultural a capacidade que todas as pessoas têm de ação em diferentes contextos e de transferência dos conhecimentos a novos contextos, aprendendo a se mover, a decidir, a se comportar num novo meio. Em um mesmo grupo de encontro, cada pessoa pode apresentar, via o diálogo, diferentes maneiras de pensar e se pôr diante de situações, construindo em conjunto mais compreensões e alternativas. ( p.53).

Ainda na perspectiva das autoras (ibid. p. 54), a valorização da inteligência cultural permite que se estabeleçam em qualquer espaço de aprendizagem, altas expectativas com relação a todas as pessoas, pois estas têm coisas a aprender e a ensinar, pois como diria Freire, ninguém sabe tudo, ou ninguém ignora tudo.

Transformação: A transformação ocorre conforme as pessoas percebem-se valorizadas como pessoas que sabem e podem aprender mais, passando à criação cultural. Isso transforma profundamente sua condição pessoal e, assim, suas relações familiares e no trabalho. Ao viverem em um contexto e serem geradoras deste, e vice-versa, as pessoas passam a transformá-lo, também, por meio de ações coletivas, já que os problemas foram levantados e pensados em diálogo igualitário, buscando alternativas com criatividade:

Segundo Flecha, teorias sociais vêm discutindo o caráter dual da ação humana, como se pode constatar nos conceitos de objetividade e subjetividade, elaborados por Freire, e de sistema e mundo da vida, elaborado por Habermas. Tais conceitos mostram que nem a sociedade nem a educação são consequências exclusivas das estruturas. Nelas, as relações intersubjetivas entre as pessoas também geram a sociedade e a educação, e podem, por isso, transformá-las. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.55).

Na perspectiva Freiriana, a história é possibilidade e não determinismo e o ser humano é ser de decisão e de ruptura, portanto, ser de transformação. Já em Habermas (1987 a;b) é possível identificar tipos de ação do humano sobre o mundo, descritos pela sociologia, a saber:

a) ação teleológica, ou seja, utilizar-se das melhores estratégias para a obtenção de um determinado objetivo. Pode transformar-se em ação estratégica quando tal ação estabelece situações de manipulação e dominação quando a outra parte envolvida não é participativa no processo decisório. Acontece de sistemas sobre sujeitos, de grupos sobre outros grupos e de sujeitos sobre sujeitos;

b) ação normativa ou regulada por normas:

Habermas destaca que as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo social resultam numa avaliação objetiva também em uma dupla direção de ajuste. Numa delas, coloca-se a questão: se os motivos e as ações de um sujeito estão em sintonia com, ou se desviam de, as normas vigentes. Noutra direção, coloca-se a questão: se as normas vigentes encarnam valores que na relação com um determinado problema expressam interesses suscetíveis de universalização dos afetados, merecendo, com isso, a aceitação por seus destinatários. No primeiro caso, avalia-se se as ações estão, ou não, em concordância com a norma, e no segundo caso, se as normas estão justificadas, ou não, se merecem, ou não, ser reconhecidas como legítimas. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.57).

c) ação dramaturgica – a ação dramaturgica diz respeito à postura de encenação que o ser humano utiliza com objetivos específicos, seja pela consciência que tem de que ao falar com o outro, esse outro é sua plateia, seja de ser aceito pelo outro, seja sobre a estrutura de ação teleológica com o controle dos estilos de suas ações:

Habermas afirma que a ação dramaturgica pode carregar diferenças latentes se o sujeito considera os espectadores não como público, mas como oponentes. A partir da teoria de Habermas, é possível entender que a escala da autoencenação vai da comunicação sincera das próprias intenções, desejos e estados de ânimo até a manipulação cínica das impressões que um sujeito desperta noutros sujeitos. Uma ação dramaturgica, que fosse avaliada somente a partir de critérios do êxito que se busca, transformar-se-ia, assim, numa ação estratégica, na qual os participantes não seriam somente agentes racionais com objetivos afins, mas também oponentes capazes de manifestações expressivas. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.58).

d) ação comunicativa – é aquela na qual *a linguagem é tomada como meio de entendimento e estabelecimento de consensos provisórios sobre as ações a desenvolver, e é isto que permite a transformação interna dos sujeitos, do mundo objetivo e do mundo social onde se encontram.* (ibid, p. 59).

A transformação, segundo as autoras (ibid. p. 60), é princípio constitutivo da aprendizagem dialógica, articulado e articulando-se ao diálogo igualitário e à inteligência cultural. Porém, dialogar igualmente, não se justifica na aprendizagem dialógica sem



uma tomada de posição favorável à garantia da dimensão instrumental da aprendizagem escolar, intenção primeira das instituições escolares, a fim de possibilitar o desenvolvimento de mecanismos de proteção social e de luta por uma sociedade mais igualitária.

Dimensão Instrumental: Nesse processo, a dimensão instrumental aparece como instrumento de diálogo e mobilidade na sociedade da informação. O diálogo não se opõe ao instrumental, pelo contrário, o inclui na forma e conteúdo, decididos com as pessoas participantes, num processo em que a(o) educadora(or) assume a sua responsabilidade de propor conteúdos e sistematizações do conhecimento, pela validade dos argumentos, como autoridade e não de modo autoritário.

Aprende-se dialogando e se dialoga aprendendo. Na realidade, na aprendizagem dialógica decide-se coletivamente, através de argumentos, os objetivos e conteúdos, que logicamente incluem os elementos fundamentais de sua realidade. A perspectiva transformadora da aprendizagem dialógica permite aprender mais do que em ambientes educativos formalizados. O clima dialógico propicia a aprendizagem instrumental.

Mello; Braga; Gabassa (2012), ao abordarem o princípio da dimensão instrumental da aprendizagem, afirmam que o conhecimento acadêmico historicamente tem estabelecido hierarquias e degraus entre as pessoas na sociedade moderna. Oferecido de forma desigual aos diferentes grupos de pessoas, contribuem para as exclusões no tocante às participações igualitárias na sociedade.

Uma crítica realizada pelas autoras, diz respeito à utilização do conceito de aprendizagem significativa, elaborado por Ausubel e presente na maioria dos documentos que orientam as políticas públicas educacionais. O princípio desta perspectiva está em considerar os conhecimentos prévios das alunas e alunos como ponto de partida para novas aprendizagens e, principalmente, achar que se respeitam estas alunas e alunos deixando que cada uma e cada um aprendam de acordo com as suas “capacidades”, sem a garantia de um ponto de chegada, e responsabilizando-as(os) nos casos de fracasso escolar.

Na perspectiva da Aprendizagem Dialógica, os conhecimentos prévios são considerados como ponto de partida, mas o trabalho pedagógico deverá garantir a todas as pessoas nele envolvido o mesmo ponto de chegada, mesmo que os estudantes precisem de diversos e intensos momentos de estudos, pois a proposta é a de máxima aprendizagem, com qualidade, para todas e todos.

(...) na dimensão instrumental da aprendizagem dialógica propõe-se o diálogo igualitário no campo do que se vai ensinar e aprender, já que todas as pessoas podem apresentar conhecimentos diversos no processo, tendo em vista que possuem inteligência cultural, num diálogo que visa e promove a transformação pessoal e social. Cada pessoa passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem, bem como junto à escola e ao seu entorno. Ao se recuperar a vida comunitária, dando a ela novo sentido, criam-se novos sentidos também para a vida individual. . (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.65-66).

Criação de Sentido: A perda de sentido na sociedade moderna, especialmente industrial, deriva da substituição de espaços comunitários (rurais) por espaços individualizados (urbanos), de espaços para falar por espaços para calar. A relação de subordinação no mundo do trabalho e em diferentes relações (entre médico e paciente, entre professores e pais) vai encobertoando o sentido e a possibilidade de se desfrutar da vida nas relações. A reconstrução dessas relações ajuda a reconstruir os contextos comunitários e vice-versa, gerando vontade de estar em grupo, gerando aprendizagens, gerando prazer em existenciar-se, historicizar-se e fazer história com o grupo. A perda de sentido é superada pela criação de sentido na medida em que, em diálogo igualitário, todas(os) podem falar, sonhar e sentir, dar sentido à sua existência.

No contato face-a-face, as próprias pessoas dirigem suas interações, superando a colonização e o controle do dinheiro e do poder, superando o dogma de que a produção dos meios não é humana e, criando “meios, mensagens e sentidos”. A pessoa educadora, como um membro a mais do grupo, diferente em função, mas não em estrutura, também participa dessa criação e auto-criação de sentido.

Na *aprendizagem dialógica* o princípio de criação de sentido é uma aposta na capacidade das pessoas de escolherem estabelecer *diálogo igualitário*, pautado na *inteligência cultural*, voltado para a *transformação* pessoal e do contexto, apropriando-se da *dimensão instrumental* dos conhecimentos. Aposta-se na possibilidade de enfrentar o desafio de recriar o sentido para a nossa existência no contexto atual, construindo espaços de convivência compartilhada e dialogada, como deve ser a escola: um lugar no qual seja possível sonhar, viver solidariamente e projetar o futuro. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.68).

Se, por um lado, na sociedade moderna, o que predomina e orienta a vida, muitas vezes, é o dinheiro e o poder, gerando a perda de sentido, por outro, existe também a possibilidade de se romper com esse discurso através do princípio de solidariedade.

Solidariedade: A solidariedade brota na medida em que se torna evidente sua vantagem, ou seja, em que percebemos que, juntos, podemos saber, construir e ser mais. Mas ela se efetiva

apenas com o esforço de buscar e aprender conjuntamente, de superar os problemas de fato. É um valor relacional, cuja relevância é distorcida na sociedade atual, na medida em que se fala em solidariedade entre empresários ou entre grupo de trabalhadores na empresa, para que, mais fortes, possam ser mais competitivos. Nesse contexto, não há solidarização com pessoas, principalmente aos que não servem ao meu interesse individual. Há um individual que se vale do grupo para conseguir vantagem no âmbito do dinheiro ou do poder. Podemos entender a solidariedade entre os que desejam a igualdade e a vivenciam de fato.

É-se solidário quando se compartilha com outros aquilo que se sabe, auxiliando-os na superação de barreiras e obstáculos.

Solidarizar-se significa entender e lutar para garantir que todos tenham de ser iguais em direitos e deles usufruir, estando protegidos socialmente, ao mesmo tempo em que também é direito ser diferente e exercer tal diferença. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 72)

Igualdade de Diferenças: É proposta pela igualdade e a diferença que propostas na aprendizagem dialógica nunca aparecem ilhadas. A igualdade sozinha comporta um alto grau de homogeneização das pessoas, já a diferença, isolada, relativiza as desigualdades, naturalizando-as e atribuindo a responsabilidade total aos sujeitos, desse modo, desautorizando lutas igualitárias por direitos universais (FLECHA, 1997, p, 44). Como igualdade de diferença, o que o princípio propõe, amparado pelos demais, é o igual direito de sermos e vivermos de forma diferente, e de aprendermos o que for importante.

Com relação ao respeito, não se trata de um respeito do tipo descomprometido, baseado na aceitação sem implicação. Busca-se o respeito na ação com as outras pessoas,... *a intersubjetividade respeita as opções que são resultantes do diálogo e rechaçam as impostas através da violência.* (FLECHA, 1997).

A partir do princípio de igualdade de diferenças, é possível entender que, atualmente, o processo educativo não depende somente da intervenção dos profissionais da educação, mas de todo um conjunto de pessoas e contextos que se relacionam com a aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos. Dessa maneira, quanto maior a diversidade nas interações maior será a aprendizagem de todos e todas. O fato de sermos diferentes uns dos outros é justamente o que nos possibilita conhecer sempre e mais.

O reconhecimento da diversidade e da diferença como riqueza humana e fonte de conhecimento completa o ciclo de princípios da aprendizagem dialógica para o desenvolvimento de condução da própria vida e de participação na construção de um mundo melhor para todas as pessoas. (ibid. p. 78)

No próximo item abordaremos algumas práticas pedagógicas utilizadas em escolas que têm como referência a Aprendizagem dialógica:

### **3.2 Aspectos pedagógicos pautados na aprendizagem dialógica**

A perspectiva pedagógica de uma escola amparada pela aprendizagem dialógica é indicar o caminho tanto para o planejamento quanto para a avaliação, qualquer metodologia é permitida, desde que esteja em coerência com os princípios dialógicos.

A seguir falaremos de algumas práticas pedagógicas dialógicas: biblioteca tutorada, grupos interativos, tertúlias dialógicas e formação de familiares. O fundamental nestas práticas é o respeito e a aplicação dos princípios da aprendizagem dialógica em seu desenvolvimento.

- Biblioteca tutorada - consiste na abertura da biblioteca da escola (quando existir) ou de outro espaço em diferentes dias e horários para utilização dos familiares e comunidade do entorno da escola, e para a utilização dos próprios estudantes no contra turno das aulas. Neste espaço professores, profissionais da escola e voluntários (estudantes mais velhos da escola, estudantes universitários, professores da universidade, pais e mães de alunos e outros adultos da comunidade) trabalham em prol da pesquisa, da leitura, da realização tutorada das tarefas escolares, do estímulo ao uso da internet, aos dicionários e outros materiais, ou seja, *potencializar o uso de instrumentos que favoreçam a aprendizagem de tudo o que se considera fundamental na atualidade, tanto para as crianças como para as pessoas adultas da escola e da comunidade.* (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 121);

- Grupos interativos - é uma prática na qual uma mesma turma de estudantes é organizada em grupos considerando a máxima heterogeneidade possível para trabalhar atividades de revisão do conteúdo já desenvolvido em sala de aula, programadas pela professora ou professor da turma e auxiliada por voluntários. Se são formados cinco grupos, serão aplicadas cinco atividades diferentes em sistema rotativo, permanecendo em cada grupo/atividade/ um(a) voluntário(a) por até vinte minutos, de modo que ao final de quase uma hora e meia, todos os grupos tenham realizado e finalizado as cinco atividades propostas;

- Tertúlias dialógicas - podem ser literárias, de artes, musicais e videotertúlias, todas amparadas pelos mesmos princípios dialógicos e obedecendo a uma mesma dinâmica. A

Tertúlia literária dialógica acontece em encontros semanais de uma a duas horas de duração, com dia, horário e local fixos, para o estudo de obras literárias escolhidas pelo grupo, respeitando-se a validade dos argumentos apresentados para esta escolha. A leitura de uma obra dura quantos encontros forem necessários para isto. A partir da leitura de fragmentos da obra as pessoas que desejam, realizam comentários a partir do autor ou a partir de suas próprias vivências relacionadas ao que está sendo apresentado, ou seja, “compartilham compreensões e experiências do mundo da vida, descolonizando o conhecimento”. (ibid. p. 132).

No grupo deve estar presente a figura da *pessoa moderadora*, uma pessoa que organiza as falas por meio da aprendizagem dialógica, concedendo-as prioritariamente a pessoas e grupos que vivem em exclusão social. Outra figura importante é a de uma *pessoa de apoio* que garanta a participação igualitária.

A tertúlia musical dialógica realiza-se a partir da audição de peças musicais clássicas de diferentes gêneros. A tertúlia dialógica de artes plásticas acontece a partir da apreciação e a recriação de obras de pintura e escultura consagradas em diferentes momentos, lugares e culturas. Por fim, a videotertúlia dialógica acontece em torno de filmes de longa ou curta metragem e de desenhos de animação.

- formação de familiares – a formação de familiares consiste na abertura do espaço da escola para que os familiares tenham acesso a conhecimentos apresentados na fase de sonho do processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem. Nas comunidades existentes na Espanha, os sonhos dos familiares, geralmente, se relacionam à alfabetização e aulas de informática. No Brasil foram apresentadas e ofertadas aulas de um outro idioma (inglês, espanhol), aulas de informática, tertúlias literárias dialógicas, cursos pré-vestibulares e cursos artesanais. Geralmente as atividades são ministradas por voluntários e são gratuitas, oferecidas nos espaços da escola e em momentos nos quais estes estariam fechados.

Para Braga; Gabassa; Mello (2010) o conteúdo de ensino, em qualquer situação educacional se constrói a partir da situação presente, considerando as aspirações das pessoas envolvidas. O primordial é levar em conta os anseios de quem os recebe, de suas dúvidas, angústias e vontades e não podem ser impostos, precisam ser pensados e elaborados em conjunto com quem os quer receber.

A seguir, veremos como acontece a formação de professores na perspectiva da aprendizagem dialógica de acordo com os seus princípios e pressupostos.

### 3.3 A formação de professores na perspectiva Dialógica

(...) não há dúvidas quanto a importância dos profissionais da educação e o papel central que cada professora e professor assumem na escola e na sala de aula; reconhece-se, no entanto, que além da e do especialista, familiares e pessoas do entorno, com quem convivem os estudantes da escola, são também agentes educativos (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.114).

Numa escola, pautada nos princípios de aprendizagem dialógica, todos os momentos, todos os diálogos são entendidos como momentos de formação, já que promovem transformação e aprendizados. Nas escolas brasileiras que adotaram a perspectiva da aprendizagem dialógica são ofertados momentos para os professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que ocorrem semanalmente durante duas horas após o horário de trabalho com o coletivo de professores da escola, para o qual é requisitada a presença de um membro do NIASE que contribui com aprofundamentos sobre alguma questão tema.

Outro momento de formação de professores ocorre pelo oferecimento de oficinas (formação continuada), no início do ano letivo pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o NIASE, e aberta aos professores da rede municipal de ensino.

Dentro da Universidade a formação acontece pelo oferecimento de Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) semestralmente, com encontros semanais de duas horas de duração, perfazendo um total de 15 encontros e 60(sessenta) horas de formação, considerando as atividades teóricas e práticas propostas. Nas ACIEPEs, que são abertas à participação de professores e gratuitas, os temas envolvem conhecimentos que potencializam as práticas dialógicas.

São realizados encontros em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e o NIASE/UFSCar, com a participação de professores das escolas que trabalham na perspectiva dialógica, de membros do NIASE que, ao mesmo tempo em que formam, informam sobre os princípios da aprendizagem dialógica e os resultados das práticas estabelecidas nas escolas por meio de publicações de estudos acadêmicos. As professoras e professores destas escolas também participam como autoras e autores de artigos que são publicados em parceria com membros do NIASE.

Todas estas ações buscam o vínculo tão importante e defendido por acadêmicos e até pelas políticas públicas, entre Universidade e Escola, ofertando aprendizagens que envolvam a teoria e a prática, na perspectiva da práxis pedagógica.

Na seção seguinte, apresentaremos a Metodologia Comunicativo-Crítica (MCC), metodologia escolhida para a realização do percurso deste estudo. A MCC, uma metodologia com perspectiva dialógica, foi considerada o diferencial para este estudo, pois possibilitou, respeitadas as suas condições de aplicação, a riqueza de dados que poderão ser conhecidos sobre os percursos formativos e os desafios enfrentados por professoras de crianças de zero a três anos.

## 4. A METODOLOGIA COMUNICATIVO-CRÍTICA E O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

### 4.1 A metodologia comunicativo-crítica e suas concepções teóricas

A Metodologia Comunicativo-Crítica (MCC), surgiu na década de 1990 por meio de diferentes investigações<sup>51</sup> e debates, combinando aspectos práticos e teóricos desenvolvidos pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA - da Universidade de Barcelona, na Espanha. No Brasil, esta Metodologia é utilizada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - NIASE -, da Universidade Federal de São Carlos, Brasil, desde 2002.

A Metodologia Comunicativo-Crítica é entendida pelos membros do NIASE como caminho metodológico de compreensão e de ação no mundo. Caminho metódico de estudo cuidadoso da realidade, buscando mirá-la e admirá-la de diversas perspectivas e, neste caso, caminho feito em diálogo entre pesquisadoras(es) e participantes da realidade investigada para movermo-nos no mundo e transformar a realidade vivida. A teoria dialógica de Paulo Freire e a teoria da ação comunicativa de Habermas são as bases de tal metodologia de pesquisa e de ação social e educativa. (MELLO, 2008, p. 9).

A MCC decorre das concepções teóricas já existentes no campo das ciências sociais, ora reforçando-as, ora contrapondo-se a elas. Defende o princípio de validez e não de poder dos argumentos (não existe verdade posta), para que o entendimento de uma situação real (quem somos e como nos relacionamos) proporcione a busca de uma situação ideal (quem queremos ser e como queremos nos relacionar).

Apesar das controvérsias existentes no campo da investigação social, existe consenso ao considerar que as revoluções democráticas no final do século XVIII foram chaves para o desenvolvimento da investigação científica e das ciências sociais, já que contribuíram para abandonar a consciência mágica e a superstição em prol da racionalidade. Um dos focos das teorias sociais tem sido a ação humana. A sistematização do conhecimento social e a sua revisão crítica foram contribuições prioritárias na segunda metade do século XX e permitiram iniciar o século XXI com um amplo marco teórico sistematizado, aspecto decisivo para que pesquisadoras e pesquisadores de hoje entendam a globalidade de situações que acontecem na vida social, para sua descrição e análise, para compreender e interpretar

---

<sup>51</sup> Para maiores informações, ver dados do Projeto INCLUD\_ED na página <http://www.ub.edu/includ-ed/>. Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da Educação.



seus significados, assim como para contribuir com novos elementos que possibilitem a sua transformação. (GÓMEZ et al., 2006).

Segundo Gómez et al. (2006), a sociedade do século XXI se representa por diferentes denominações, tais como sociedade da informação, sociedade do conhecimento e sociedade do risco. Em qualquer caso, estas diferentes concepções de sociedade compartilham de um denominador comum, o diálogo, que se constitui em uma nova categoria social inerente às relações sociais, influenciando em todos os âmbitos, tanto no econômico e político como no pessoal, familiar e social.

Para Flecha (1997), ainda que a revolução da informação crie uma melhoria nas condições de vida da humanidade, o modelo social que a está hegemonizando provoca um relativo aumento das velhas desigualdades e gera outras novas. Entre elas cabe destacar a fragmentação dos trabalhadores, separando as pessoas em três setores: as fixas, as eventuais e as desempregadas, assim configura-se a dualização social. A priorização dos recursos intelectuais da sociedade da informação leva a um incremento da importância dos elementos culturais e coloca a educação como um critério cada vez mais intenso de discriminação entre as pessoas que fazem parte de cada um dos setores anteriormente citados.

Como possibilidade de superação a estas desigualdades a que estamos, todas e todos, submetidas(os) por fazermos parte de um mesmo momento histórico, Flecha (1997) aponta a perspectiva comunicativa que concebe todas as pessoas como sujeitos através do diálogo intersubjetivo, propondo a busca de uma igualdade educativa não uniformizadora, que inclua o igual direito de cada pessoa e grupo a desenvolver suas próprias diferenças.

As novas teorias da sociedade são concepções duais: sistema e mundo da vida (Habermas) ou estrutura e agência (Giddens). Assim incluem a possibilidade de diálogo e transformação por parte de diferentes grupos e pessoas, superando o imobilismo conservador das posturas estruturalistas do modelo de produção e as pós-estruturalistas dos seguidores de Nietzsche. (FLECHA, 1997, p.41).

Na perspectiva comunicativa, nenhum sujeito é possuidor da verdade, são necessárias atitudes críticas e transformadoras que desenvolvam teorias e práticas comunicativas e que superem as desigualdades criadas pelo modelo dual da sociedade da informação. Por meio do diálogo e do consenso entre todas as pessoas envolvidas é como devem ser definidas as mudanças a serem realizadas.

Assim, na MCC, o diálogo e a intersubjetividade são considerados possíveis e existentes nos sistemas e em suas estruturas, no mundo da vida e agência humana, num

movimento recíproco de influência. Envolve teorias objetivas/quantitativas, subjetivas/qualitativas e sócio críticas/dialéticas, orientadas pela intersubjetividade e reflexão para a superação de desigualdades sociais.

Estes dois termos, intersubjetividade e reflexão, são o marco da proposta investigadora da metodologia comunicativa crítica: comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a categoria intersubjetividade e crítica (coincidindo com a metodologia sócio crítica) porque parte da capacidade de reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade. (GÓMEZ et al., 2006 p. 12).

A orientação comunicativo-crítica recorre a diversas contribuições da fenomenologia, do construtivismo, interacionismo simbólico, etometodologia, dramaturgia, estudos transculturais, ação dialógica, ação comunicativa, aprendizagem dialógica e, também, tem presentes ideias de outras tradições como a positivista, a construtivista e a sócio crítica; ideias que pretende recolher, englobar, prosseguir e/ou criticar, tendo como objetivo chave a transformação da realidade social.

A seguir, apresentamos um quadro resumo e comparativo, com as dimensões básicas das concepções teóricas examinadas por Gómez et al. (2006) ao apresentar a Metodologia comunicativo-crítica<sup>52</sup>:

Quadro 1 – Comparativo entre dimensões básicas de diferentes concepções teóricas

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivista</b>	<b>Construtivista</b>	<b>Sócio Crítica</b>	<b>Comunicativo-Crítica</b>
Ontologia	A realidade é objetiva, independente dos indivíduos que a conhecem e que atuam sobre ela.	A realidade é subjetiva, uma construção social que depende dos significados que as pessoas lhe atribuem.	A realidade é dialética, apreendida e constituída por estruturas situadas historicamente nos seus aspectos sociais, culturais, econômicos, étnicos, etc.	A realidade social é comunicativa, uma construção humana cujos significados são construídos de forma comunicativa por meio de interação entre as pessoas.
Epistemologia	Objetivista. Os enunciados científicos se baseiam em realidades objetivas.	Construtivista. Os enunciados científicos são uma construção social.	Dialética. Os enunciados científicos são produto da dialética.	Dialógica. Os enunciados científicos são resultados do diálogo.
Metodologia	Quantitativa: experimentação, observação.	Qualitativa: interpretação hermenêutica.	Sócio-crítica: dialética, praxologia.	Comunicativo-crítica: diálogo.
Modalidades de	Experimental, quase experimental.	Etnografia, fenomenologia,	Investigação-ação: crítica, participativa,	Investigação comunicativo-crítica.

<sup>52</sup> Para aprofundamentos na compreensão da análise realizada pelos autores, indicamos a bibliografia utilizada (Gómez et al., 2006, p. 17 a 36), a Tese de GABASSA, V. (2009, p. 81 a 88) e a Tese de PAULA, L. C. (2011, p. 136 a 140).

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivista</b>	<b>Construtivista</b>	<b>Sócio Crítica</b>	<b>Comunicativo-Crítica</b>
investigação	Pos fato (descritivos, de desenvolvimento, comparativo-causal e correlacionais)	fenomenografia, etnometodologia, narrativo-bibliográfica. Teoria Fundamentada. Estudo de casos.	colaborativa. Investigação avaliativa participativa.	
Orientação Social	Descrever e explicar os acontecimentos sociais.	Compreender e interpretar a realidade social.	Transformar as estruturas sociais por meio da práxis.	Transformas os contextos sociais por meio da ação comunicativa.
Sujeito investigado	É objeto da investigação. Os significados são transmitidos aos sujeitos.	É sujeito da investigação. Os significados são construídos pelo sujeito.	É participante na investigação. Os significados estão mediados pelos valores e pela ideologia.	É participante em plano de igualdade. Os significados dependem das interações.
Sujeito investigador	Centrado no método de investigação, é dizer, nos conhecimentos e habilidades metodológicas.	Centrado no fenômeno de estudo, facilitando que os sujeitos expressem suas interpretações da realidade.	Centrado na participação do sujeito para transformar a realidade social.	Centrado no diálogo igualitário e na transformação dos contextos.
Relação sujeito/objeto	Relação de independência. O sujeito descobre o significado do objeto.	Relação de interdependência. O sujeito interpreta o objeto.	Relação dialética baseada na reflexão e ação.	Relação dialógica baseada na reflexão e intersubjetividade, rompendo o desnível epistemológico.
Método de construção dos significados	Dedutivo-inferencial.	Indutivo	Dialético.	Dialógico.
Técnicas de coleta de dados	Quantitativas – instrumentos.	Qualitativas – estratégias	Quantitativas e qualitativas	Quantitativas e qualitativas com orientação comunicativa.
Técnicas de análise das informações	Análises quantitativas: estatísticas, descritivas e inferencial.	Análises qualitativas: análise de conteúdo	Análises quantitativas e análises qualitativas	Análises com orientação comunicativo-crítica.

\* Fonte: Gómez et al., 2006, p.35 e 36.

Os autores Gómez et al (2006) apresentam a metodologia comunicativo-crítica partindo de três dimensões que consideram chave: a dimensão ontológica, referente a concepção de realidade; a dimensão epistemológica, sobre como se conhece a realidade e; a dimensão metodológica, que faz referência a como se procede quando se investiga e como se legitima e justificam os métodos e técnicas utilizados na investigação.

A concepção comunicativo-crítica, em sua dimensão ontológica, considera que a realidade natural e material existe no mundo externo independentemente da vontade e da mente dos sujeitos. As rochas, as montanhas, os mares existem independentemente do pensamento, da intersubjetividade ou da construção de significados. A realidade social se constrói através das definições que os autores dão, mediante suas interações. Ela está de acordo com a contribuição construtivista, a partir da qual a realidade social se constrói socialmente e depende dos significados que lhe atribuem, embora não acredite em significados gerados solitariamente, mas em sua construção intersubjetiva, elaborada a partir do consenso alcançado através da interação humana que se realiza sob pretensões de validade. A ênfase desta, está na interação social e nos acordos firmados pelo diálogo, tendo como chave para a compreensão e a atuação na realidade, o diálogo e a intersubjetividade.

Na dimensão epistemológica, a concepção comunicativo-crítica está pautada na intersubjetividade e no diálogo. Busca conhecer a realidade por meio do consenso, por meio da comunicação e interação entre as pessoas e não por coação. A ciência é constituída por um conjunto de afirmações e enunciados provisórios sobre a realidade. Esta concepção vai além da racionalidade instrumental, ao utilizar-se de uma racionalidade comunicativa, cujo objetivo é alcançar o entendimento e não o êxito. Trata-se de um diálogo que utiliza uma argumentação pautada em pretensões de validade e não de poder. Entretanto, ao reconhecer a ausência de neutralidade da ciência e a possível intervenção de componentes de poder na construção do conhecimento, esta perspectiva de investigação estabelece critérios de caráter ético que defendam pretensões de verdade, de retitude moral e de veracidade. Dessa maneira, a construção científica é produto de um diálogo intersubjetivo com pretensões de validade sobre situações problemáticas do mundo social. Conhecer a realidade social implica não só compreendê-la, mas também transformá-la por meio da intersubjetividade e da reflexão. Essa é a principal característica que distingue a orientação comunicativo-crítica da sócio-crítica: ela concebe a realidade social e a sua possível transformação por meio das interações e da comunicação que se produz nelas, partindo de uma interpretação conjunta da realidade social, interpretação essa, feita pelas pessoas investigadoras e pessoas investigadas, em base de igualdade de condições para apresentarem as especificidades de cada uma.

Metodologicamente, a MCC busca conhecer como os significados se constroem comunicativamente a partir da interação entre as pessoas. Concebe que só se podem construir o objeto de estudo através das interpretações, reflexões e teorias das próprias pessoas participantes na realidade social que se quer transformar. As realidades são

descritivas e normativas. O investigador participa da investigação contribuindo com as teorias e as bases científicas e se complementam e contrastam com pessoas investigadas cuja contribuição se compõe de conhecimentos e práticas do mundo da vida. Na investigação comunicativo-crítica, pode-se usar técnicas quantitativas ou qualitativas, desde que com orientação comunicativa. Trata-se de uma metodologia de interação horizontal (onde privam os argumentos) na busca de uma situação ideal de diálogo. O(A) investigador(a), no diálogo com o(a) investigado(a), contribui apresentando os conhecimentos da comunidade científica. A MCC é uma teoria da ação, pois concebe a análise da realidade sob dois prismas: os sistemas e suas estruturas e o ator: mundo da vida e a agência humana (vivências e experiências das pessoas). Os dois se influenciam e são influenciados.

Em síntese, a perspectiva comunicativo-crítica é ontologicamente comunicativa, pois concebe a realidade como uma construção humana que carrega significados construídos intersubjetivamente a partir da comunicação e epistemologicamente dialógica, pois toma a construção da ciência como produto do diálogo, assim, utiliza-se da metodologia comunicativo-crítica, que possibilita que as pessoas investigadas participem da investigação em pé de igualdade de condições com a pessoa investigadora, contribuindo com os conhecimentos que lhe são específicos da realidade, com o objetivo comum de transformá-la.

De acordo com Habermas (1987), o que coloca investigador(a) e investigado(a) em base de igualdade é a capacidade que estes tem de compreender e refletir sobre a realidade que os cerca.

Quando descrevemos um comportamento em termos de ação comunicativa, nossos próprios pressupostos ontológicos não são mais complexos que aqueles que atribuímos ao ator. A diferença entre o plano conceitual da coordenação linguística da ação e o plano conceitual da interpretação que, como observadores fazemos desta ação, deixa de funcionar como filtro protetor, pois segundo os pressupostos do modelo comunicativo de ação, o agente dispõe de uma competência de interpretação de igual complexidade que a do observador. (HABERMAS, 1987, p. 167)

O processo de investigação que se guie pela ação comunicativa depende de um processo de interpretação em que os(as) participantes chegam, com base nos três mundos (objetivo, social e subjetivo), a uma definição comum da situação analisada. A diferença entre pesquisadores(as) e participantes está na ação a ser realizada por cada um(a) a partir da análise sociológica. Os(as) investigadores(as) vão agir por meio da produção de

conhecimentos, dentro do campo da ciência, e as pessoas envolvidas na investigação vão agir diretamente na transformação dos aspectos da realidade que considerarem problemáticos.

A adoção desta perspectiva metodológica tira os(as) pesquisadores(as) de uma possível posição privilegiada frente à situação investigada, pois os conhecimentos da realidade vivenciados, portanto que são do domínio das pessoas investigadas, podem refutar os argumentos utilizados pelos investigadores(as).

Quando atribuímos aos atores a mesma competência de julgamento da que nós fazemos uso como intérpretes, renunciamos à imunidade que até este momento nos vinha metodologicamente assegurada. Vemo-nos forçados a participar em atitude realizativa no processo de entendimento que tratamos de descrever. (HABERMAS, 1987, p. 168)

A postura realizativa citada por Habermas implica, a quem investiga, dizer realmente o que pensa para as pessoas que participam da investigação, com o objetivo de chegar a consensos sobre a situação analisada, e que resulte numa compreensão o mais próxima possível da realidade, já que envolve diferentes pontos de vista, ao mesmo tempo em que possibilite, por parte de quem vive a realidade, atuações mais precisas para as mudanças que estes julgarem necessárias.

Para analisar e interpretar a realidade, a metodologia comunicativo-crítica utiliza-se de alguns postulados que decorrem de contribuições de Chomsky (1988)<sup>53</sup> e Searle (2001, 1998)<sup>54</sup> para análise das competências linguísticas; de Mead (1990, 1934)<sup>55</sup> com relação ao interacionismo e de Habermas (1987, 1981)<sup>56</sup> e Beck (1998, 1986)<sup>57</sup> quanto à análise social e à criação do conhecimento dialógico. Tais postulados são apresentados a seguir:

## 4.2 Postulados da MCC

A MCC parte de alguns postulados. Gomez et. al. (op. cit.) sistematizam tais postulados da seguinte maneira:

<sup>53</sup> CHOMSKY, N. **Language and politics**. Nova York: Black Rose Books. 1988.

<sup>54</sup> SEARLE, J. **Mente, lenguaje y sociedad**. La filosofía em El mundo real. Madrid: Alianza (v. o. 1998). 2001.

<sup>55</sup> MEAD, G. H. **Espíritu, Persona y Sociedad**. México: Paidós (v. o. 1934). 1990.

<sup>56</sup> HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I : Racionalidad de la acción y racionalización social II : Crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus (v. o. 1981). 1987.

<sup>57</sup> BECK, U. **La sociedad del riesgo**. Barcelona: Paidós (v. o. 1986). 1998

- a) Universalidade da linguagem e da ação: pois essas são capacidades inerentes às pessoas, a qualquer pessoa. Não há culturas superiores e sim diferentes. Partindo da concepção de Habermas (1987) todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, assim, na utilização da MCC, o conhecimento deve ser construído em conjunto com as pessoas participantes da investigação, entendendo que todas podem se comunicar e interagir com as demais.
- b) As pessoas são entendidas como agentes sociais transformadores: através do diálogo todas as pessoas se constituem em agentes transformadores de seus contextos. Centra-se em teorias que buscam o desenvolvimento de capacidades e potencialidades e reconhecendo as pessoas como agentes sociais de suas vidas e contextos. Na MCC potencializam-se outros tipos de relações nas quais prevalecem as pretensões de validade (argumentos) e não de poder (imposição), e os investigadores não são tidos como conhecedores do mundo.
- c) Racionalidade comunicativa: é diferente da racionalidade instrumental que leva as pessoas a utilizarem-na como meio para conseguir determinados fins. A racionalidade comunicativa usa a linguagem como meio de diálogo e entendimento.
- d) Sentido comum: para conhecer porque se produz uma ação, deve-se levar em conta o sentido comum das pessoas. O sentido subjetivo depende da experiência de vida e da consciência das pessoas que normalmente se formam dentro do próprio contexto social.
- e) Sem hierarquia interpretativa: as interpretações das pessoas investigadas podem ter tanta solidez como as da investigadora. Os indivíduos e a sociedade tem capacidades para interpretar e compreender o mundo social. A compreensão detalhada proporciona o contato direto, escutando e reconhecendo as opiniões e relatos das pessoas participantes e interpretando com elas seus próprios contextos. A maior aproximação da realidade se dá quando essas interpretações são compartilhadas e, por meio do diálogo, consensuadas.
- f) Igual nível epistemológico: as pessoas investigadoras e investigadas encontram-se no mesmo nível, tanto no processo de investigação como na interpretação das ações, onde por meio de argumentos, busca-se um consenso com relação ao objeto de estudo. Este postulado é, na verdade, continuação do anterior e alerta para o fato de que, em busca de uma quebra dos diferentes níveis de interpretação, comumente apontados nas ciências sociais, é importante que a pessoa pesquisadora participe do processo

comunicativo no mesmo plano de igualdade que as pessoas participantes, levando para o diálogo as suas vivências e saberes, podendo contrastar teorias e investigações científicas.

g) Conhecimento dialógico: a perspectiva comunicativo-crítica integra a dualidade objeto (realidade está posta, objetividade/positivista), conhecimento objetivo com o sujeito (subjetividade, interpretação da realidade) e conhecimento subjetivo, por meio da intersubjetividade e capacidade de reflexão e autoreflexão, numa comunicação que se estabelece a partir de pretensões de validade e não de poder, assim, o conhecimento dialógico contempla:

- Interação entre pessoas e grupos com pretensões de validade e não de poder;
- Análise da realidade mais reflexiva e igualitária;
- Uma situação real (quem somos e como nos relacionamos);
- A busca de uma situação ideal (quem queremos ser e como queremos nos relacionar).

Sobre tais postulados, Girotto (2011) sintetiza:

Vale destacar que, na MCC não se impõe algo como bom e verdadeiro aos contextos investigados, pois parte-se do pressuposto que através do diálogo e da interação com pretensão de validade e não de poder, as pessoas podem criar conhecimento, compartilhar experiências e transformar a realidade. Ao ter em conta isto, está se considerando o mundo da vida e não os sistemas, os agentes e não apenas a estrutura, os sujeitos e não apenas a comunidade científica. (GIROTTI, 2011, p. 129).

Segundo Gómez et al. (2006), o processo de uma investigação é constituído pelos componentes chaves do estudo que se concretizam em ações como: a formulação de uma questão de estudo, uma possível hipótese para a problemática, o levantamento bibliográfico acerca do tema e a delimitação do marco teórico, a formulação de objetivos e/ou hipóteses e a seleção da população a ser investigada. Em seguida dá-se a coleta de dados/informações e a análise em busca da obtenção de resultados.

Quanto à coleta de dados/informações, esta pode dar-se por meio de técnicas quantitativas ou qualitativas, dependendo do objetivo da pesquisa. Na técnica quantitativa, os instrumentos podem ser testes, provas objetivas, escalas, questionários, etc. Para a técnica qualitativa podem ser utilizadas as observações comunicativas, os relatos de vida comunicativos, os grupos de discussão, a história de vida, etc.



Os resultados levam em consideração as dimensões exclusoras/ excludentes, transformadoras e os diferentes tipos de manifestação do discurso. As pessoas investigadoras tem a responsabilidade de incorporar os conhecimentos disponíveis na comunidade científica podendo estes serem refutados, ampliados ou transformados pelos argumentos das pessoas investigadas, agregando rigor científico à investigação. A metodologia comunicativo-crítica utiliza em sua análise tanto as informações quantitativas como as qualitativas, porém a partir de uma orientação comunicativa, que supõe, segundo Gómez et. al. (op. cit.):

- Diálogo intersubjetivo: os critérios de verdade se baseiam na participação de todas as pessoas implicadas na investigação por meio de um diálogo intersubjetivo com a intenção de chegarem a entendimentos sobre a questão de estudo. É essencial o diálogo entre ciência e sociedade para a construção de conhecimento.

- Pretensões de validade: o conceito de rigor, tão unido às pretensões de validade, está estritamente relacionado com o conceito de entendimento, dado que este tem como meta o consenso. Os argumentos melhores fundamentados se constituem na garantia da metodologia comunicativa frente às pretensões de poder. A MCC supõe que, em um processo de entendimento consideram-se mais os argumentos fundamentados do que a posição de poder das pessoas participantes do diálogo. Os argumentos são suscetíveis de crítica e por esta razão podem se validar, sendo que a crítica se define como a capacidade de reflexão e argumentação que as pessoas tem sobre suas próprias interpretações da realidade e potencializando seu raciocínio como forma de validar as hipóteses. As relações das pessoas com o mundo se atualizam a partir dos questionamentos e argumentos utilizados no diálogo investigativo em busca de consenso.

- Compromisso: para garantir o rigor das investigações e o desenvolvimento científico, convém adotar o compromisso na busca da verdade por meio do entendimento intersubjetivo. Isto possibilita um melhor entendimento em e com outras áreas científicas, especialmente quando se trabalha de maneira interdisciplinar. O compromisso está em gerar conhecimento sobre aquilo que é imprescindível à atuação no mundo, ou seja, o conhecimento não é completo se não contemplar, também, as ações dos sujeitos no mundo permitindo a transformação das condições que estão postas.

Apresentam-se de maneira detalhada, no item a seguir, as técnicas qualitativas de coleta de informações.

### **4.3 Técnicas qualitativas de orientação comunicativa para coleta de informações**

Na perspectiva da MCC, quem coloca a questão de investigação é a própria realidade. Neste trabalho, em que buscamos conhecer os percursos formativos e os desafios enfrentados por professoras de crianças de 0 a 3 anos de idade, a busca da verdade ocorre pelo entendimento intersubjetivo entre pesquisadora e professoras para a produção social de conhecimento.

As técnicas de coleta de dados de orientação comunicativa permitem uma maior aproximação entre pesquisadora e professoras. Essas, por sua vez, nos ajudam a entender como ocorrem as aprendizagens nas diferentes Instituições de Educação Infantil, bem como os desafios, os limites e as possibilidades de transformação do contexto formador destas instituições. A seguir apresentaremos cada uma destas técnicas:

- Relato comunicativo: de acordo com Gómez et al. (2006), o relato comunicativo é um diálogo entre a pessoa que investiga e a investigada, com pretensão de refletir e interpretar aspectos da vida cotidiana da pessoa investigada. Por meio do roteiro que orienta o relato, busca-se não uma biografia, mas uma narração reflexionada de sua vida cotidiana para detectar aspectos do presente, do passado e suas expectativas para o futuro. Interessam os pensamentos, as reflexões, as formas de atuar, de viver, de resolver situações concretas da vida cotidiana das pessoas com as quais se dialoga. Trata-se de um processo cooperativo de entendimento, no qual as pessoas participam com seus próprios pressupostos na compreensão do mundo da vida, no qual a pessoa investigadora contribui com conhecimentos da comunidade científica sobre o tema em estudo que se contrastam com as vivências e os seus saberes. Uma vez analisado o relato torna-se conveniente ocorrer um segundo encontro, ou quantos forem necessários, a fim de consensuar os resultados, ampliar e aprofundar aspectos que se considerarem necessários.

- Grupo de discussão comunicativo: é uma estratégia que a cada dia mostra-se importante para as investigações das ciências sociais. Surge para confrontar a subjetividade individual com a grupal, pondo em contato diferentes perspectivas, experiências, pontos de vista, etc. Pretende-

se com os grupos de discussão construir uma interpretação coletiva entre investigador e investigados ao redor de um tema de estudo, por meio do diálogo e da interpretação conjunta. Supõe um diálogo igualitário, entre várias pessoas pertencentes ao grupo ou comunidade de investigação e outra pessoa da equipe investigadora, que estabelece as interpretações e conclusões debatidas e consensuadas. Podem-se marcar quantos encontros forem necessários até se consensuarem definitivamente as conclusões.

- Observação comunicativa: é uma estratégia de coleta de dados e informações que permite à pessoa investigadora presenciar diretamente o fenômeno de estudo, contando com a sua versão e as versões das pessoas investigadas, em que cada uma aborda seus conhecimentos, em plano de igualdade e diálogo, assim, o observador e sujeito observado dão formas conjuntas ao fato observado. Uma vez selecionado o contexto, a observação acontece no lugar habitual onde se realiza a atividade, com o objetivo de observar o conjunto de tarefas e habilidades definidas, anotando tudo aquilo que se acredita oportuno, tais anotações são consensuadas com a pessoa observada, compartilhando o texto e escolhendo os aspectos significativos para a investigação.

Apresentadas as formas de coleta de dados na perspectiva comunicativa, passaremos a explorar as formas de análises utilizadas a partir das informações coletadas:

#### **4.4 Procedimentos para análise de informações**

A análise de informações, conforme Gómez et al. (2006), constitui um conjunto de procedimentos qualitativos e/ou quantitativos, mediante os quais trata-se de responder aos objetivos e/ou hipóteses, segundo os propósitos da investigação: descrever, explicar, compreender, interpretar e/ou transformar a realidade social.

A análise qualitativa é concebida como um processo que consiste em isolar as unidades básicas de conhecimento cultural que os sujeitos ou participantes conhecem, explorar as categorias de tais unidades e buscar as relações para teorizar sobre o fenômeno em estudo.

Quem investiga pode ter percepções ou ideias preconcebidas sobre a realidade dos sujeitos que estão investigando, daí a necessidade do consenso, de maneira que a análise deve ser ampliada ou modificada a partir da interação com as pessoas participantes.

O modelo de análise é regido pelos postulados da metodologia comunicativo-crítica e envolve diferentes níveis de análise da informação. É um processo que se organiza em torno dos componentes produzidos pela MCC, sendo: dimensões exclusoras/excludentes, dimensões transformadoras, tipos de manifestação da linguagem e outros componentes tais como: a transcrição da informação, sua codificação, a descrição e interpretação da informação, os resultados e conclusões envolvendo a participação dos coletivos investigados.

Apresentamos tais componentes a seguir.

- Dimensões exclusoras/excludentes: são barreiras que impedem a efetivação de maior igualdade social, ou dito de outra forma, que impedem a transformação da realidade.

- Dimensões transformadoras: são aquelas que mostram as formas de superar as barreiras. De acordo com Gómez et al. (2006):

As dimensões exclusoras são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impedem a incorporação a uma prática ou benefício social, como por exemplo, o mercado de trabalho, o sistema educativo, etc. Se não existissem tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam à disposição das pessoas ou coletivos excluídos. As dimensões transformadoras são aquelas que contribuem na superação das barreiras que impedem a incorporação das pessoas e ou coletivos excluídos nas práticas ou benefícios sociais. (Gómez, et al., 2006, p. 95-96)

- Tipos de manifestação do discurso: que dizem respeito às interpretações e interações nas quais se baseia a informação coletada, dizem respeito às manifestações espontâneas, ou seja, a primeira interpretação manifesta sobre um determinado tema ou fenômeno social, as interpretações reflexivas que são descrições da realidade argumentadas e refletidas pelas pessoas sobre sua própria vida e conhecimentos, e as interações que são as relações interpessoais que se estabelecem entre as pessoas, por quais seus comportamentos se influenciam e se modificam.

- Transcrição: todo o material da coleta de informações decorrente dos relatos comunicativos, entrevistas em profundidade ou grupo de discussão, são transcritos e identificados por uma referência, por exemplo, para o relato comunicativo número um, pode-se escrever RC1;

- Codificação: a partir do material transcrito, analisam-se as frases, os parágrafos, as palavras, etc., anotando-se ao lado destes o código correspondente às dimensões exclusoras/excludentes

e transformadoras contidas em cada parágrafo comunicativo, estes darão origem aos registros comunicativos que serão agrupados conforme a estrutura do quadro elaborado;

- Descrição e interpretação da informação: a interpretação é feita de acordo com as teorias sociais e educativas e sua correspondência com os objetivos e hipóteses. É uma primeira análise apresentada às pessoas participantes com o objetivo de analisarem conjuntamente, aclarar as dúvidas, aprofundar alguns aspectos não analisados inicialmente pelo(a) investigador(a);

- Resultados e conclusões: após a análise conjunta entre pesquisador(a) e participantes, se integram os resultados obtidos e se elabora um informe final com os resultados, os objetivos, hipóteses, a base teórica e a metodologia utilizada. O relatório final tem o objetivo de difundir os resultados, pois na perspectiva da MCC é importante difundir os resultados não apenas para o âmbito da comunidade científica, mas também para o âmbito institucional e popular, ressaltando, desta maneira, o caráter social de uma pesquisa desta natureza.

Os autores Gómez et al. (2006) indicam que a informação obtida admite diferentes níveis de análises, desde uma análise básica (categorias e dimensões de análises), até um nível amplo de análise (categorias, subcategorias, características, dimensões, tipos de manifestação do discurso), como já fora citado anteriormente.

Assim, nosso próximo item a ser apresentado, tratará dos níveis de análise propostos na perspectiva da MCC.

#### 4.5 Níveis de análise

Segundo os autores são dois os níveis de análise possíveis: o nível básico e o nível amplo. A seguir conheceremos um pouco mais sobre eles.

O nível básico de análise, segundo os autores, parte de uma categoria para cruzá-la com as dimensões transformadoras e obstaculizadoras/excludentes:

Quadro 2 – Nível básico de análise: categorias e dimensões

	Sistema	Mundo da vida
Dimensões excludentes/ obstáculos	1	2
Dimensões transformadoras	3	4

\* Fonte: GÓMEZ et al., 2006, p. 103

O nível amplo de análise prevê que sejam acrescentadas, além das categorias e das dimensões excludentes e transformadoras, algumas subcategorias se existirem características vinculadas a estas categorias, e subcategorias de estudo, assim como os tipos de manifestação do discurso, como apontados anteriormente.

No modelo apresentado pelos autores, conforme explicado por eles mesmos, tem-se como categorias o sistema e o mundo da vida. O sistema, tal como formula Habermas (1987), diz respeito às instituições e esferas da sociedade controladas pelo poder e pelo dinheiro. O mundo da vida, por sua vez, diz respeito à esfera da vida cotidiana, a partir da qual as pessoas interagem e dialogam na busca de entendimentos. Como subcategorias temos: centro educativo, administração educativa e cultura para o sistema e família, adolescentes e cultura para o mundo da vida; como características temos gênero e origem étnico; as dimensões são excludentes e transformadoras e por último os tipos de manifestação do discurso: interpretações espontâneas e reflexivas, interações. Isto poderemos observar no quadro 3, apresentado a seguir:

Quadro 3 – Nível amplo de análise: categorias, subcategorias, características, dimensões e tipos de manifestação do discurso

	Sistema			Mundo da vida		
	Centro educativo	Administração educativa	Cultura	Família	Adolescentes	Cultura
	Gênero (a)			Origem étnico (b)		
Interpretações espontâneas excludentes/excluídas	1	2	3	4	5	6
Interpretações reflexivas excludentes/excluídas	7	8	9	10	11	12
Interações excludentes/excluídas	13	14	15	16	17	18
Interpretações espontâneas transformadoras	19	20	21	22	23	24
Interpretações reflexivas transformadoras	25	26	27	28	29	30
Interações transformadoras	31	32	33	34	35	36

Fonte: GÓMEZ et.al., 2006, p. 104

Após a realização das análises de dados, tanto num nível básico quanto num nível amplo, passa-se a interpretação e descrição da informação entre pesquisador e participantes considerando-se as teorias sociais e educativas selecionadas, a hipótese e os objetivos da investigação/pesquisa.

Elabora-se um relatório final contendo algumas recomendações ou indicações de melhoria relacionadas ao tema investigado, que decorrem das falas das professoras participantes, sendo estas denominadas: *recomendações explícitas* quando representam explicitamente tais recomendações, e as falas que indicam implicitamente estas recomendações serão apresentadas como *recomendações implícitas*.

Na perspectiva de uma metodologia comunicativo-crítica, os resultados obtidos devem ser difundidos não somente no âmbito da comunidade científica, mas também para as instituições participantes e sua população, pelo caráter social que tem esse tipo de estudo. Neste aspecto, Gómez et al. (2006, p.117) dizem:

O conceito enfoque dialógico não é uma construção nem uma teoria normativa pura sem base alguma na realidade empírica; ou seja, não surge de um estado de desejo sobre como serão nossas sociedades, mas sim constatar qual é o papel das interações nas novas sociedades. Isto implica um novo protagonismo das pessoas que potencializam a interatividade e usam a informação e a conectividade para seus interesses educativos, sociais, econômicos, etc. (GÓMEZ et al.,2006, p.117).

Ao finalizarmos a apresentação da metodologia comunicativo-crítica, nos dedicaremos a descrever como ocorreu o desenrolar do presente estudo, explorando as informações sobre cada professora participante.

#### **4.6 O desenrolar do estudo: o contexto, as pessoas participantes e o processo de investigação**

Para responder à principal questão deste estudo (*como a inserção institucional tem influenciado a formação docente de professora, para o trabalho específico com crianças de zero a três anos, numa cidade de médio porte do interior paulista?*) lançamos como hipótese que esta formação acontece diante dos desafios ou situações transformadoras presentes na atuação profissional cotidiana, ou seja, na formação contínua/em serviço, *neste estudo denominado Aprendizado na instituição, porém, esta formação poderá acontecer, ou não, em maior ou menor nível, dependendo da instituição escolar na qual a professora trabalha.*

Nosso objetivo maior busca identificar *quais são e como acontecem as aprendizagens que decorrem na formação docente, de professoras da educação infantil, para trabalhar especificamente com crianças de zero a três anos, em diferentes instituições de educação infantil.* Entendemos aqui como “formação em serviço” as aprendizagens na

instituição, decorrentes da situação profissional, ou seja, a formação de professoras inseridas em diferentes contextos de Instituições de Educação Infantil.

Para alcançar este primeiro e principal objetivo, outros também foram elencados:

- conhecer por meio de respostas a um roteiro de entrevista, realização de relatos comunicativos e grupo de discussão, aspectos da prática pedagógica de professoras de crianças de zero a três anos nas diferentes instituições de educação infantil: pública, particular/privada e universitária (ligada a uma Universidade Pública);
- identificar e analisar momentos oferecidos pelas instituições de educação infantil que propiciam a formação, em serviço, de professoras de crianças de zero a três anos;
- identificar e analisar os obstáculos/desafios que são enfrentados pelas professoras no seu trabalho cotidiano com crianças de zero a três anos, em diferentes instituições de educação infantil, caracterizando-se desta forma como dimensão excludente à aprendizagem em serviço.

A definição dos tipos de instituições que seriam envolvidas neste estudo foi consensuada entre orientadora e orientanda, considerando a presença das mesmas no município e um conhecimento prévio desta organização no sistema de ensino municipal. Também se decidiu que seriam convidadas duas professoras de cada uma delas.

Para o primeiro contato, necessário inclusive para a submissão do projeto ao Comitê de Ética, esta pesquisadora, com a folha de rosto elaborada e já assinada pelo representante do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em mãos, com uma carta de apresentação (Anexo 1) e com cópia do projeto na íntegra, realizou os agendamentos com cada uma das instituições para apresentar a proposta, esta apresentação deu-se em um encontro presencial.

Foi concedido um prazo de aproximadamente uma semana para manifestação das instituições e professoras. Os contatos foram todos feitos por ligações telefônicas e presenciais para a apresentação da proposta e para recolher as folhas com as indicações dos nomes e a autorização para desenvolvimento do estudo.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, foi o momento de realizar a apresentação às professoras indicadas; isto ocorreu momentos antes do encerramento do ano letivo de 2011. Na unidade municipal, o encontro foi individual, pois as professoras trabalhavam em períodos contrários. Nas demais, a apresentação aconteceu com a dupla de professoras de cada instituição.



Quando realizado o contato com as professoras, para cada uma, foi deixada uma cópia do projeto na íntegra, a cópia do parecer do Comitê e, por solicitação das mesmas, o *Roteiro de Entrevista*. A manifestação pela possibilidade de responder, por escrito, às questões do roteiro de entrevista, partiu das próprias professoras que argumentaram no sentido de se sentirem melhor, conhecendo os assuntos que seriam abordados no momento da entrevista/diálogo. As professoras tiveram aproximadamente três meses para responder às questões, considerando que estariam retornando do período de férias escolares e algumas já em atividades de início de ano letivo. Nesta mesma oportunidade, foi realizada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, após serem consultadas sobre a participação no estudo.

O envio das respostas ocorreu por e-mail e apenas uma professora entregou as respostas manuscritas, sendo estas, digitadas posteriormente pela pesquisadora.

A intenção, a partir desta mudança de conduta, pois esta maneira de colher informações não está prevista na proposta original da Metodologia Comunicativo-Crítica, aqui apresentada como caminho metodológico, foi a de proporcionar a familiarização com o assunto que seria abordado no momento da entrevista/diálogo. Diferente de outros estudos já realizados, utilizando-se da Metodologia Comunicativo-Crítica (MCC), não existia nenhum vínculo formado entre a pesquisadora e as professoras antes deste primeiro encontro.

O conhecimento prévio das questões, do assunto/conteúdo a ser abordado a partir da fala das próprias professoras, faria com que estas ficassem mais à vontade. As respostas obtidas proporcionaram, além de um conhecimento mais amplo sobre a situação de cada professora, uma primeira categorização com respeito aos pontos a serem abordados.

#### **4.7 As professoras colaboradoras no estudo**

Neste item, dedicamo-nos a apresentar algumas características de cada uma das seis professoras colaboradoras/participantes neste estudo: estado civil, idade, formação, tempo de atuação, turma da Educação Infantil com a qual trabalha, a motivação para ser professora e qual o seu pensamento sobre a criança frequentar a Educação Infantil.

**A Professora 1 \_ Instituição municipal (P1m)**, é uma mulher casada, mãe de um casal de filhos adultos, porém solteiros. Tem 58 anos de idade, possui formação em Magistério - Ensino Médio 1987 na EESG “Dr. Álvaro Guião” e graduação à distância em

Pedagogia (2001) na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Trabalhou durante 27 anos em uma instituição bancária e aposentou-se antes da hora por não querer continuar na profissão de bancária: *Eu já fui bancária. Trabalhei 27 anos num Banco e confesso que apesar de ficar tanto tempo não me trouxe satisfação pessoal. O trabalho no Banco era muito estressante.* (RE, P1m, §27)<sup>58</sup>.

Atua como professora de Educação Infantil há seis anos, sempre na faixa etária de zero a três anos. O seu acesso à rede pública municipal deu-se por concurso público. Atua (2012) com crianças de quatro meses a um ano (bebês), denominando esta etapa como *fase um*, seu turno de trabalho é das 13 às 18 horas e divide a turma de 16 bebês com outra professora.

Sua motivação para tornar-se professora veio da infância e a escolha pela Educação Infantil decorre de uma insatisfação ao comportamento apresentado por crianças maiores, quando esta realizava estágio curricular no Ensino Fundamental:

Venho de uma geração em que todas as meninas queriam ser professoras. Era a elite da época. O meu pai achava o máximo quando eu dizia que queria ser professora, porque era a profissão do momento e também eu sempre gostei de estudar. (RE, P1m, §5).

Queria realizar o meu sonho de infância, embora sabendo que a realidade do professor atualmente era outra. Queria dar aulas no Ensino Fundamental, mas mudei rapidamente de ideia quando fiz estágio para o Magistério na 4ª série no CAIC e presenciei a disciplina dos alunos. (RE, P1m, §6).

Como eu já me referi anteriormente, eu escolhi dar aulas na Educação infantil, porque fiquei assustada com o comportamento dos alunos do Ensino fundamental presenciado nos estágios e também através de relatos de professores que lecionam nessa modalidade. (RE, P1m, §9).

Perguntada sobre a importância de a criança frequentar a Educação Infantil e sobre a função da Educação Infantil no seu desenvolvimento, colocou-se da seguinte maneira:

Eu acho que todas as crianças deveriam passar por essa escolaridade, porque é marcante o desenvolvimento apresentado. Elas ficam muito mais espertas e independentes. O relato dos pais comprova isso, pois a criança sofre grandes transformações para melhor. (RE, P1m, §12).

A Educação infantil contribui enormemente para o desenvolvimento dos pequenos, pois inclui em sua prática

---

<sup>58</sup> Roteiro de Entrevista, Professora 1 da instituição municipal, parágrafo 27.

pedagógica a estimulação, a imitação, o trabalho em equipe, o respeito ao outro, ao diferente. (RE, P1m, §13).

As informações coletadas por meio das técnicas comunicativas possibilitaram saber que a professora 1, da instituição pública municipal, teve, em sua vida profissional, uma experiência anterior à docente, trabalhando como bancária. Decidiu, em certo momento, aposentar-se antes do tempo e retomar sua antiga formação como professora. Formou-se em Pedagogia enquanto trabalhava como professora de educação Infantil e seu trabalho na instituição há seis anos, sempre foi com crianças de até um ano de idade. A professora nos conta que não se identificou com o trabalho no Ensino Fundamental, sendo esta sua motivação para trabalhar na Educação Infantil. Sobre a criança frequentar a Educação Infantil, pensa que é muito importante para o seu desenvolvimento.

A seguir apresentaremos a professora 2, desta mesma instituição.

**A Professora 2 \_ Instituição municipal (P2m)**, é uma mulher de 32 anos de idade, recém separada, com um filho de dois anos de idade. Possui formação em Magistério – Ensino Médio (1997) na EE. “Capitão Virgílio Garcia”, graduação em Pedagogia (2000) no Centro Universitário Barão de Mauá e especialização em Psicopedagogia (2004) no Centro Universitário Claretiano.

Atua como professora de Educação Infantil há 12 anos, sempre na faixa etária de zero a três anos e, desde 2006, atua também como professora do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. O seu acesso à rede pública municipal deu-se por meio de concurso público. Em (2012) atua com crianças de três anos, sendo quinze crianças, no período matutino, das 7 às 12 horas.

Sua motivação para tornar-se professora foi definida como um *gostar de estudar e gostar de fazer trabalhos manuais*. Já o seu envolvimento com a Educação Infantil:

Quando saí do Magistério, a diretora da escola onde eu estudava me chamou para trabalhar na escola dela e por motivos financeiros (meus pais não tinham condições de me manter estudando em outra cidade e nem de pagar minha faculdade), aceitei o convite. Trabalhava o dia todo e a noite ia para a faculdade em Ribeirão Preto, cidade mais próxima de São Simão, minha cidade natal. Foi ai que comecei a me envolver com crianças menores e, sinceramente, adoro os pequenos. Trabalho com o Ensino Fundamental também, mas minha preferência é a Educação Infantil. (RE, P2m, §6)<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> Roteiro de Entrevista, Professora 2 da instituição municipal, parágrafo 6.

Seu posicionamento quanto à importância de a criança frequentar a Educação Infantil e a função desta no desenvolvimento das crianças, foi apresentado da seguinte maneira:

Acho muito importante que a criança frequente a Educação Infantil porque ela passa a ter um meio social mais amplo, o qual tem muitas coisas para lhe oferecer. (RE, P2m, §9).

Primeiramente é a socialização, a criança deixa de ter apenas a família como referência e começa a buscar outras, dentro do meio escolar que está inserida. O contato com outras crianças faz com que ela perceba que é preciso compartilhar, ouvir, esperar e outras coisas mais, desenvolvendo assim o conceito de coletivo, o que pode e o que não pode, quando está em um grupo. (RE, P2m, §10).

A professora 2, da instituição pública municipal, trabalha com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e demonstra a sua preferência pela Educação Infantil. É formada em Magistério no Ensino Médio, Pedagogia e Psicopedagogia. Na Educação Infantil, tem experiência nas faixas-etárias de zero a três anos, ou seja, na creche (LDB). No ano da coleta comunicativa de informações, seu trabalho era com 15 crianças de três anos. Contou-nos que a motivação para ser professora veio do gostar de estudar e fazer trabalhos manuais. Envolveu-se com a Educação Infantil logo que se formou no Magistério e pensa ser muito importante para a criança o contato social proporcionado pela experiência da educação Infantil.

Nossa próxima professora atua em outra realidade: a realidade de uma Instituição de Educação Infantil da rede Privada/Particular.

**A professora 1 \_ Instituição particular (P1p)**, é uma mulher solteira de 24 anos de idade, possui formação em Magistério – CEFAM Dep. “Miguel Petrilli” (2005), graduação em Pedagogia (2010) na Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” FCL - Araraquara e está frequentando curso de especialização em Psicopedagogia no Centro Universitário Central Paulista (UNICEP).

Sua atuação como professora de Educação Infantil acontece há três anos com a faixa-etária de zero a quatro anos. Seu acesso na instituição particular, em que está atualmente, deu-se por meio da entrega de um currículo, logo que terminou a graduação. Sua

turma em 2012 é no período vespertino e constitui-se por 11 crianças com idade de três a quatro anos, que esta divide com uma auxiliar de sala <sup>60</sup>.

Sua motivação para tornar-se professora de Educação Infantil vem da infância:

Desde criança sonhava em ser professora, porém, o que mais me despertou para concretizar este sonho foi a vontade de participar do processo de aprendizagem das crianças, que muito me fascina. (RE, P1p, §2) <sup>61</sup>.

Como relatado na pergunta anterior, sempre quis ser professora, porém, acredito que o que me deu confiança de continuar nesta área foi o curso de magistério, onde foram apresentados todos os conceitos pedagógicos, as fases de desenvolvimento, que me despertaram muito o meu interesse e me mostraram que a Educação Infantil é muito importante, me ajudando a escolher posteriormente o curso de Pedagogia. (RE, P1p, §3).

Minha experiência sempre foi com crianças pequenas, a faixa etária menor que trabalhei foi de um ano e meio. Encarei este momento como um desafio, pois antes havia trabalhado somente com crianças de três anos, por isso, minha motivação foi o crescimento e adquirir experiências. (RE, P1p, §7).

Perguntada sobre a importância da criança frequentar a Educação Infantil e sobre a função da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, colocou-se da seguinte maneira:

Acho que a criança que frequenta a escola durante a Educação Infantil tem mais possibilidades de alcançar um desenvolvimento pleno de suas habilidades sejam elas cognitivas, motoras e sociais. É neste período que as crianças começam a desenvolver sua personalidade, por isso acredito que é de extrema importância frequentar a Educação Infantil. (RE, P1p, §10).

Segundo a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, até seis anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a educação dada pela família e sociedade. (RE, P1p, §11).

A professora 1, da instituição particular é solteira, formada em Magistério pelo CEFAM, em Pedagogia e está frequentando o curso de Psicopedagogia. Sua experiência como professora de Educação Infantil é de três anos, trabalha com onze crianças de três a

---

<sup>60</sup> Nesta Instituição particular de Educação Infantil a função de auxiliar de sala é desempenhada por estudantes de Pedagogia, pessoas que ainda não possuem a formação completa em Pedagogia, mas que frequentam a graduação.

<sup>61</sup> Roteiro de Entrevista, Professora 1 da instituição particular, parágrafo 2.

quatro anos, mas possui experiências com as idades menores. A motivação para tornar-se professora veio da infância e pensa que a criança que frequenta a educação infantil tem mais possibilidades de alcançar um desenvolvimento pleno de suas habilidades.

Prosseguindo as apresentações, a seguir temos a professora 2 da instituição particular.

**A professora 2 \_ Instituição particular (P2p)**, é uma mulher solteira de 22 anos de idade. Possui formação em Pedagogia (2010) no Centro Universitário Central Paulista (UNICEP).

Atua como professora de educação Infantil há um ano, tendo atuado nesta mesma instituição como auxiliar de sala. Sua turma é formada por 13 crianças de dois a três anos de idade. Conta com a ajuda de uma auxiliar de sala. O seu acesso a esta instituição deu-se por meio de indicação de amigos.

É da infância, e da importância que atribui ao papel do professor, que vem a sua motivação para tornar-se professora de Educação Infantil:

Desde criança gostava de brincar como professora e sempre me interessei pela educação. (RE, P2p, §2)<sup>62</sup>.

Ver o papel fundamental que o professor tem . (RE, P2p, §3).

Minha experiência sempre foi com crianças menores, minha motivação foi o crescimento e adquirir experiências. (RE, P2p, §5).  
Seu posicionamento quanto à importância da criança frequentar a Educação

Infantil e a função desta no desenvolvimento das crianças, foi:

...é na Educação Infantil que a criança tem a base de tudo, está se preparando para conhecer um mundo de descoberta. (RE, P2p, §7).

A função da Educação Infantil é desenvolver o conhecimento. (RE, P2p, §8).

A professora 2, da instituição particular, é solteira e tem 22 anos de idade. Formou-se em Pedagogia e atua como professora de Educação Infantil há um ano, tendo experiência anterior como auxiliar de sala nesta mesma instituição. A infância e o papel do professor é que a motivaram a seguir esta profissão. Pensa ser importante para a criança a frequência na educação Infantil, para o desenvolvimento de conhecimentos.

---

<sup>62</sup> Roteiro de Entrevista, Professora 2 da instituição particular, parágrafo 2.

A seguir, apresentaremos as professoras da instituição pública ligada a uma Universidade.

**A Professora 1\_ Instituição universitária (P1u)**, é uma mulher solteira, de 32 anos de idade, que cursou e finalizou o Magistério à distância (Iesde) em 2005. Atualmente está realizando sua graduação em Pedagogia, semi-presencial na Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” FCL – Araraquara.

Atua como professora de Educação Infantil há 12 anos, e já atuou nas faixas-etárias de zero até quatro anos. Atualmente está com uma turma de 11 crianças de dois a três anos de idade. Divide esta turma com uma professora volante <sup>63</sup>. Nesta instituição a jornada de trabalho constitui-se de 40 (quarenta) horas semanais.

O seu envolvimento com a Educação Infantil aconteceu por influência de sua mãe:

Nunca quis ser (*professora*). Venho de uma família de professoras, mas nunca quis fazer o magistério. Me apavorava, ou melhor, ainda me apavora o fato de pensar que a alfabetização de um ser depende de mim. Mas saiu um concurso para pajem na prefeitura municipal e minha mãe quase me obrigou a prestar. Como passei, fui trabalhar e me apaixonei pela profissão. (RE, P1u, §2)<sup>64</sup>.

Foi a profissão que me escolheu. (RE, P1u, §3).

Falando do envolvimento com as crianças menores:

Aqui no trabalho, não temos o direito da escolha de salas. Nossa equipe é quem escolhe, não antes porém de uma conversa sobre qual sala eu gostaria de estar. Gosto dos menores, mas também dos maiores. A única coisa que me apavora em estar nos maiores, é o letramento. E por isso, tenho medo de estar em uma sala de maiores.

Imagine o fundamental!. Espero que meu estágio, lá, supere os meus medos. Mas na verdade, me sinto feliz correndo, sendo “uma deles”, pulando, cantando... não penso ser aquela professora inacessível, com sua mesa ao centro que quase nem toca os alunos... os pequenos nos dão esta oportunidade, de brincarmos, de aprendermos, de tocarmos, de vivermos..... (RE, P1u, §6 e 7).

---

<sup>63</sup> Nesta Instituição as professoras volantes são profissionais concursadas e com formação para trabalhar como professoras, porém, antes do início do ano letivo elas mesmas é que informam o interesse por ocupar esta função. Quem define qual professora irá ficar com determinada turma é a coordenação/direção da instituição, considerando os interesses apresentados. Pode acontecer da professora não ficar com a turma que pretendia.

<sup>64</sup> Roteiro de Entrevista, Professora 1 da instituição ligada a uma universidade, parágrafo 2.

Perguntada sobre a importância da criança frequentar a Educação Infantil e sobre a função da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, colocou-se da seguinte maneira:

É quando a criança vai à “escola” que ela se insere no contexto social. É estando com seus pares que acontecem as negociações, as disputas, os diálogos, o companheirismo. É na interação com o outro que isto tudo acontece. Não que em casa isso não possa acontecer, mas o ficar em frente a uma tv, a não disputa por algo que se queira, os jogos sozinhos, tendem a acontecer menos. (RE, P1u, §11 e 12).

É inseri-la no mundo social, é oportunizar-lhe cuidado e educação, é garantir-lhe o brincar, o sorrir, o se sujar, se expressar, é mostra-lhe o lúdico e convidá-la a fazer parte. É garantir que ela seja ouvida, seja participativa, coopere, se entusiasme, se alegre, se sinta desafiada, brinque, enfim, é permitir-lhe ser criança e respeitá-la em seus anseios, desejos e necessidades. (RE, P1u, §13).

Como características identitárias da professora 1, da instituição pública ligada a uma Universidade, podemos citar a idade de 32 anos, ser solteira, ser formada em Magistério pelo curso à distância oferecido pelo IESDE e atualmente frequentar o curso de Pedagogia semipresencial. Trabalha com educação Infantil há doze anos, tendo experiência com crianças de zero até quatro anos. Durante o desenvolvimento deste estudo (2012), trabalhava com onze crianças de dois a três anos, com jornada diária de 40 (quarenta) horas. A profissão, como ela mesma informa, foi que a buscou, por meio da sua mãe que indicou-lhe inscrever-se em um concurso para pajem da Prefeitura. Julga importante a Educação Infantil, pois esta oportuniza experiências sociais às crianças.

Nossa sexta e última participante, é a **Professora 2\_ Instituição universitária (P2u)**, uma mulher de 58 anos de idade que formou-se no Magistério – Ensino Médio (1974) na EESG “Dr. Álvaro Guião” e possui Pedagogia à distância (1989) na Faculdade São Luis - Jaboticabal.

Atua como professora há 27 anos, sempre na Educação Infantil, com as faixas-etárias de quatro meses a seis anos. Seu acesso a Instituição deu-se por concurso público. Hoje (2012) está com uma turma de dez bebês de quatro meses a um ano de idade, divide a sala com outra professora e, também, recebe o apoio da professora volante. Sua jornada de trabalho é de 40 (quarenta) horas semanais.

Sua motivação para tornar-se professora de Educação Infantil vem de boas recordações de uma professora que teve na infância:



Eu acho que foi desde criança, quando me identifiquei muito com minha professora de jardim da infância, que era uma pessoa muito calma, tranquila, pela qual tenho lembranças muito boas, das historinhas que contava, da massinha de modelar, etc. (RE, P2u, §1).

Talvez seja por esta situação citada acima e por eu gostar muito de crianças e convivência com sobrinhos pequenos. (RE, P2u, §2).

O seu envolvimento com as crianças menores aconteceu:

Em 1984 quando fiz o curso de especialização para pré-escola. Sempre tive esse desejo de ser professora de pré-escola, mas o trabalho com crianças menores começou em 1985 quando comecei a trabalhar (na presente instituição), com crianças do maternal (2 anos). A escola não preparava as professoras para trabalhar nessa faixa-etária, porém, com a experiência que eu tive com irmãos menores, com sobrinhos e com minhas próprias filhas eu consegui sanar essa falta, bem como através do meu esforço, conversando e trocando ideias com professoras que tinham experiências com crianças menores e que já tinham trabalhado em escolas maternas particulares da cidade. (RE, P2u, §4 e 5).

Ao falar sobre a importância da criança frequentar a Educação Infantil e a função desta no desenvolvimento das crianças:

Acho muito importante, desde que seja uma escola de boa qualidade, que ofereça às crianças oportunidade de explorar ambientes que sejam desafiadores, acolhedores, porém, bastante seguros, onde ela vai poder interagir com outras crianças, com brinquedos, com adultos, novos ambientes, promovendo a construção da sua identidade e também o desenvolvimento integral da criança (desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, etc.). (RE, P2u, §6).

A professora 2, da instituição de educação infantil pública, ligada a uma universidade, é a professora com o maior tempo de experiência nesta amostra, no trabalho com crianças da Educação Infantil. Está há 27 anos atuando com essa faixa-etária. Em 2012, seu trabalho era com crianças de zero até um ano de idade. Formou-se em Magistério no Ensino Médio e graduou-se em Pedagogia pela modalidade semipresencial. Trabalha em jornada diária de quarenta horas. Sua motivação para ser professora vem de lembranças positivas de uma professora que teve na infância. Julga importante a Educação Infantil para as crianças, desde que, esta, seja de boa qualidade.

Apresentadas as professoras participantes neste estudo, passaremos agora à análise das informações obtidas tanto por meio do Roteiro de Entrevista (RE) quanto por meio do Relato Comunicativo (RC) estaremos identificando as manifestações das professoras a partir de sua origem.

Os Relatos Comunicativos aconteceram durante os meses de julho ao início do mês de agosto de 2012. As professoras se encontravam em recesso escolar e os contatos foram feitos por ligações telefônicas. Os locais, dias e horários foram consensuados pelas pesquisadora e professora, tendo acontecido da seguinte maneira: uma professora preferiu realizar o relato gravado em áudio na sua casa, quatro professoras realizaram o relato comunicativo na casa da pesquisadora, sendo que esta disponibilizou-se a buscá-las e levá-las de volta às suas casas e uma professora também realizou o relato na casa da pesquisadora, porém escolheu ir ela mesma com sua condução ao encontro.

Portanto, nenhum Relato Comunicativo aconteceu no espaço ou no horário em que as professoras desempenham suas atividades profissionais. Cada relato durou, em média, de uma a uma hora e meia. Para o Relato Comunicativo, a pesquisadora elaborou um roteiro constituído de temas gerais que surgiram após uma primeira análise das respostas dadas ao roteiro de entrevista, considerando as questões, hipótese e objetivos deste estudo. Com os temas gerais lançados, o Relato Comunicativo tratou especificamente das aprendizagens e dos momentos de formação presentes no cotidiano das professoras.

Denominamos estes momentos/temas como “aprendizados” e organizamos da seguinte maneira: 1) aprendizado acadêmico: constituído pela formação básica e formação profissional<sup>65</sup> realizada pelas professoras; 2) aprendizado na instituição: consideramos todos os momentos citados pelas professoras nas relações com as crianças, com os familiares, com as demais professoras, com a direção/coordenação da instituição e o grande diferencial que surgiu – a relação com a equipe de apoio técnico e pedagógico da instituição; 3) aprendizado por meio de pesquisa: entendido como busca de informação para contemplar alguma necessidade da professora relacionada à sua atuação, aquele que as professoras realizam por conta própria, ou motivadas e incentivadas pela instituição, e por último; 4) o aprendizado

---

<sup>65</sup> Denominamos formação básica a formação realizada pela professora antes da realização de uma formação para sua atuação como professora, ou seja, Pré-Escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio. Já a formação que denominamos como profissional, ocupa-se da realização dos cursos de Magistério, graduação em Pedagogia. A formação em Psicopedagogia realizada por algumas professoras, neste estudo, é entendida como especialização/formação continuada.

realizado em cursos de formação continuada, oferecidos ou não pela instituição a qual pertencem.

Para tratar as informações decorrentes dos Roteiros de Entrevista (RE) e Relato Comunicativo (RC), utilizamos o seguinte percurso:

1. Elaboração de um Roteiro de Entrevista (RE) e entrega às professoras participantes;
2. Resposta ao roteiro de entrevista pelas professoras;
3. Transcrição pela pesquisadora de um roteiro manuscrito;
4. Organização das respostas das seis professoras a cada pergunta realizada;
5. Leitura exhaustiva dos dados pela pesquisadora;
6. Atribuição de um número a cada professora (P) participante por tipo de instituição, e a utilização da primeira letra que identifica o tipo de instituição, considerando “m” para municipal; “p” para particular e “u” para universitária: **P1m (Professora 1 da instituição municipal)**;
7. Identificação de parágrafos e/ou frases comunicativos<sup>66</sup> nas respostas dadas por professora;
8. Numeração dos parágrafos e/ou frases comunicativos nas respostas dadas por professora;
9. Levantamento de temáticas a partir dos dados surgidos das respostas ao roteiro de entrevista;
10. Realização do Relato Comunicativo, ou seja, a validação e exploração dos temas surgidos das respostas do Roteiro de Entrevista - gravação em áudio;
11. Transcrição da gravação feita pela pesquisadora;
12. Audição, conferência e correções da transcrição;
13. Atribuição de um número a cada professora (P) participante por tipo de instituição, e a utilização da primeira letra que identifica o tipo de instituição, considerando “m” para municipal; “p” para particular e “u” para universitária: **P1m (Professora 1 da instituição municipal)**, nos parágrafos decorrentes do relato Comunicativo;
14. Identificação de parágrafos e/ou frases comunicativos na transcrição dos relatos comunicativos por professora;
15. Numeração dos parágrafos e/ou frases comunicativos na transcrição dos relatos comunicativos por professora;
16. Identificação e marcação de trechos referentes a fatores transformadores **T**, a obstáculos **O** e a Recomendações explícitas **R**, considerando-se os princípios da metodologia comunicativo-

---

<sup>66</sup> Parágrafos e/ou frases comunicativos são, segundo a metodologia utilizada, aqueles que comunicam fatos ou informações, diferentemente dos parágrafos denominados expressivos, compostos por expressões como: ta, sim, não, é, etc.

-crítica e as duas fontes de informação Roteiro de Entrevista (RE) e Relato Comunicativo (RC);

17. Montagem dos quadros por professora com as dimensões: transformadora ou obstáculo, por tema de agrupamento dos dados;

18. Organização dos trechos referentes às temáticas e às dimensões nos quadros;

19. Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo (em negrito);

20. Análises teóricas e comentários de cada aspecto envolvendo os elementos decorrentes das informações intersubjetivas de cada professora;

21. Montagem dos quadros por instituição com as dimensões: transformadora ou obstáculo, por tema de agrupamento dos dados;

22. Organização dos trechos referentes às temáticas e às dimensões nos quadros;

23. Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo (em negrito);

24. Elaboração dos quadros síntese, por temática envolvendo as três instituições, dos elementos transformadores e elementos que são obstáculo na realidade analisada intersubjetivamente;

25. Elaboração de quadro de recomendações explícitas, feitas pelas professoras participantes no sentido de ações que produziriam transformações no contexto, considerando sistema e mundo da vida<sup>67</sup>;

26. Leitura de todo o material pela pesquisadora e produção de lista de recomendações implícitas nas falas;

27. Apresentação dos limites e das possibilidades de aprendizagens/formação docente para a atuação com crianças de zero a três anos.

28. Apresentação da sistematização ao grupo de professoras participantes para últimos acertos na interpretação intersubjetiva.

Realizadas as etapas anteriormente apresentadas, trataremos dos resultados e análises realizadas intersubjetivamente com relação ao percurso formativo das professoras participantes deste estudo.

---

<sup>67</sup> O sistema, tal como formula Habermas (1987), diz respeito às instituições e esferas da sociedade controladas pelo poder e pelo dinheiro. O mundo da vida, por sua vez, diz respeito à esfera da vida cotidiana, a partir da qual as pessoas interagem e dialogam na busca de entendimentos.

## 5. OS PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: OS DESAFIOS ENFRENTADOS E AS TRANSFORMAÇÕES POSSIBILITADAS EM DIFERENTES INSTITUIÇÕES

Neste item, propomo-nos a explorar cada um dos temas por nós identificados e tomados como norteadores para a organização das análises. Os temas estão organizados por professora, considerando os Roteiro de Entrevista (RE) e Relato Comunicativo (RC). Para tanto, utilizamos o nível básico de análise apontado pela metodologia comunicativa: aquele que parte de uma categoria para cruzá-la com as dimensões transformadoras e excludentes.

### 5.1. Análises iniciais: professora 1 da instituição pública municipal

Este item apresenta as informações decorrentes do Roteiro de Entrevista (RE) e Relato Comunicativo (RC) referente a Professora 1 da instituição pública municipal. Como já fora dito, os temas abordados serão o aprendizado acadêmico; o aprendizado na instituição; o aprendizado por meio de pesquisas e aprendizado por meio de cursos de formação continuada.

Quadro 4: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da Professora 1 da Instituição Pública Municipal para o trabalho com crianças de zero a três anos, com relação ao tema: Aprendizado Acadêmico.

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado acadêmico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. a criança é um ser capaz, com grande potencial para aprendizagem;</li> <li>2. cabe ao professor a tarefa de estimular a criança;</li> <li>3. ensinamentos de como desenvolver projetos;</li> <li>4. trabalho em equipe.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. como aluna não podia se manifestar muito na educação básica;</li> <li>2. pedagogia: falta de aprofundamento na prática de sala de aula;</li> <li>3. pedagogia: muita teoria sem relevância para a prática;</li> <li>4. pedagogia: aprendizado superficial;</li> <li>5. não sabia aplicar a teoria.</li> <li>6. pedagogia: falta aprendizado para saber como chegar na criança pequena;</li> <li>7. o estágio curricular é mais observação;</li> <li>8. falta aprendizado das atividades que devem ser dadas para as crianças.</li> </ol>

- *Comentando os elementos transformadores da professora 1 instituição pública municipal com relação ao aprendizado acadêmico:*

Para o tema aprendizado acadêmico, notamos que a professora, 1 da instituição pública municipal, tem uma visão atualizada da criança quando diz que ***Aprendi que a criança pequena é um ser capaz com grande potencial para***

**aprendizagem** e quando estimulada corretamente apresenta um desenvolvimento muito maior (RE, P1m, §1). Tal aprendizado ela diz ser proveniente da formação que recebeu. Se considerarmos um dos documentos mais recentes publicados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010, p.12) que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Outro aprendizado identificado pela professora e que aconteceu durante sua formação acadêmica, diz respeito ao posicionamento do professor perante a criança: **Cabe ao professor grande parte dessa tarefa em virtude de estar mais disponível para a criança. Ele deve incluir, em sua prática pedagógica, atividades que busquem esse desenvolvimento por meio de estimulação motora, visual, auditiva e outras.** (RE, P1m, §2)

Tal colocação feita pela professora nos remete ao que diz o documento elaborado como projeto de cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para construção de orientações curriculares para educação infantil: Práticas cotidianas na educação infantil – base para reflexões sobre as orientações curriculares.

Desde o nascimento, as crianças aprendem e se socializam a partir das ações, das relações e interações que estabelecem com as pessoas, adultos ou crianças, e com o mundo que as envolve. Essas ações acontecem no marco das práticas efetivas e afetivas de vida social no cotidiano de cada cultura. O encontro ativo com os outros oferece uma constelação de significados que o bebê vai se apropriando, singularmente, em seu desejo e necessidade de conhecer o mundo. O modo como experimentamos os atos dos outros e suas linguagens, vai depender das experiências de nosso campo sensório e dos significados que podemos interpretar e atribuir. E, assim, ao imergirem no mundo, as crianças vão, pouco a pouco, emergindo como pessoas e constituindo seus próprios sentidos. (BRASIL, 2009g, p. 80 e 81).

Sempre que utilizarmos pela primeira vez os textos publicados e decorrentes do mesmo projeto de cooperação, que estarão presentes nesta análise, citaremos seu nome completo e disponibilizaremos ao leitor uma identificação imediata, pois com a preocupação em dar ênfase à faixa etária de zero a três anos, os documentos provenientes de tal projeto de cooperação tornaram-se indispensáveis ao nosso estudo.

Dentre outros aprendizados provenientes da formação acadêmica, apresentados pela professora 1 da instituição municipal, encontramos o trabalho com projetos e o trabalho em equipe:

**Um dos aspectos que eu achei válido, visando a prática pedagógica, foram os ensinamentos de como desenvolver projetos.** No início do curso achei muito complicado, mas depois fomos **trabalhando em equipe e os mais experientes ajudavam os que tinham dificuldades.** Durante o curso de Pedagogia desenvolvi os seguintes projetos: Construindo Leitores na Infância; Identidade “Quem sou eu?”; O brincar no contexto escolar: proposta indispensável para o desenvolvimento da criança; A importância do Acompanhamento Familiar na escola dos anos iniciais. (RE, P1m, §4).

*- Os elementos excludentes da professora 1 instituição pública municipal com relação ao aprendizado acadêmico:*

Nota-se pelas falas da professora que o aprendizado ocorrido no curso de Pedagogia não conseguiu sanar as exigências da profissão, este é um posicionamento bastante presente e atual no meio acadêmico e profissional.

**Faltou aprofundar mais sobre a prática em sala de aula.** No curso de **Pedagogia estuda-se muita teoria.** Existe a preocupação de passar grande quantidade de conceitos e estudos sobre assuntos sem relevância para a prática do professor. **Você aprende quase tudo superficialmente,** quando esse tempo poderia ser utilizado para conhecimentos direcionados com o seu trabalho. (RE, P1m, §3).

(...) eu acho assim, na parte básica, no ensino básico, você sabe que na minha época, **o aluno não podia se manifestar muito,** então você tinha que só ouvir o professor, ai, assim, eu não consigo lembrar nada com criança de zero a três anos, porque você se preocupava mais em adquirir conhecimentos, assim... não com criança. Agora, quando eu fiz o **curso de pedagogia e magistério, eu vi muita teoria que não sabia direito como aplicar essa teoria,** e então, você só estudava e via aquelas coisas lá, não sabia se na prática aquilo ia funcionar. (RC, P1m, §1 e 2).

Não, eu acho que foi trabalhando mesmo com as crianças, porque, **é claro que você tem alguma teoria que você aplica, mas é na prática mesmo que você vai aprender muito mais,** que você vai ter o retorno daquilo que você ensina, entendeu. (RC, P1m, §6).

Então é uma coisa que, eu não sei, **a gente não aprende isso no curso de pedagogia,** sabe, **como você chegar numa criança, chegar perto de uma criança, pra fazer ela aprender,** então não tem assim esses detalhes, entende? O que você deve fazer com

uma criança para ela aprender? Então essas coisas você aprende onde? (RC, P1m, §11)

(...) **eu aprendi tudo isso na prática, porque em teoria isso não tem**, falo assim, você tem que atender as necessidades, mas esses detalhes sabe, de cobertorzinho, às vezes a gente pega o ursinho, tem criança que gosta de dormir com o ursinho no rosto, aí você vai aprendendo. (RC, P1m, §14).

Mas você fala no estágio o que **eu observei que o estágio é mais observação, na educação infantil**, as outras salas que eu fiquei, eu observo assim, que a criança, quando ela é estimulada, ela aprende, é ativa, é isso que a gente observa e dependendo do professor, se os professores souberem administrar as atividades pra idade certa eu acho que é tranquilo... Mas daí, por exemplo, **você não aprende quais atividades você deve dar para a criança, você tem que buscar isso onde?** (RC, P1m, §26 e 27).

No documento Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte (BRASIL, 2011), o posicionamento das autoras reforçam as palavras da professora quando esta se refere a desconexão entre teoria e prática, pois pesquisas sobre o currículo das instituições formadoras mostram tal descompasso.

O estudo de Gatti e Nunes (2009)<sup>68</sup>, apresenta a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica como estando em torno de 30% e 70% para outros tipos de matérias.

O estudo também apresenta a predominância entre as disciplinas de formação profissional dos referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. O estudo das ementas das disciplinas revela, como a maior preocupação, o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nas redes de ensino. *Isso é realmente muito importante para o trabalho consciente do(a) professor(a), mas não suficiente para o desempenho de suas atividades de ensino.* (BRASIL, 2011, p.114).

Pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil, e, mesmo assim, o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco referido. Quanto aos estágios supervisionados, que, em princípio, deveriam constituir-se em espaços privilegiados para a aprendizagem da relação das teorias com as práticas possíveis, não se obteve evidências, na grande

---

<sup>68</sup> O referido estudo analisou as disciplinas formadoras nas licenciaturas presenciais em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas, em consonância aos pressupostos e às normatizações propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na última década, a partir da Lei nº 9.394/1996 (LDB) e realizado por meio da análise dos projetos pedagógicos, do conjunto de disciplinas ofertadas e das suas ementas, em uma amostra nacional de instituições formadoras de professores, levando em conta o tipo de instituição, dependência administrativo-financeira e região.



maioria dos casos, sobre como são concebidos, planejados e acompanhados. (BRASIL, 2011, p.114).

O quadro 5 nos apresenta as análises das informações sobre a professora 1 da instituição pública municipal para o tema aprendizado na instituição.

Quadro 5: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 1 da Instituição Pública Municipal** para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema: Aprendizado na instituição.

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado na instituição</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. o aprendizado com as crianças;</li> <li>2. o carinho que recebem das crianças;</li> <li>3. aquisição de experiência;</li> <li>4. escolha pela turma;</li> <li>5. ter boas relações com todos (pessoas da instituição);</li> <li>6. localização e o tipo de sala que ocupa;</li> <li>7. sentir-se bem no ambiente de trabalho;</li> <li>8. ser escolhida como professora homenageada por duas vezes;</li> <li>9. receber elogios da direção;</li> <li>10. ser acolhida nos primeiros dias;</li> <li>11. incentivo para fazer pedagogia;</li> <li>12. cursos de formação continuada;</li> <li>13. no desenvolvimento de projetos as crianças se sentem queridas e importantes;</li> <li>14. reconhecimento e elogios (projetos);</li> <li>15. construção da proposta pedagógica;</li> <li>16. resultados que aparecem da proposta educativa;</li> <li>17. trabalho em equipe;</li> <li>18. criança confiante e feliz na creche;</li> <li>19. transmitir conhecimentos e colaborar para uma boa educação;</li> <li>20. troca de experiência com outros professores;</li> <li>21. a diretora interceder por menor número de crianças na sala;</li> <li>22. a diretora disponibilizar material para leitura.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. falta de conhecimento para o trabalho com criança bem pequena;</li> <li>2. difícil locomoção de crianças para outros ambientes;</li> <li>3. falta o professor ser valorizado e saber o que se espera dele;</li> <li>4. o professor se sente perdido por ser responsabilizado pela má qualidade do ensino;</li> <li>5. ninguém sabe ao certo qual a melhor maneira de educar;</li> <li>6. a dedicação é muito grande e exige muita concentração com os bebês;</li> <li>7. alimentar três crianças de uma só vez;</li> <li>8. poucos professores se adaptam com os bebês;</li> <li>9. pais agressivos com professoras;</li> <li>10. termos desconhecidos: estatuto da educação, LDB;</li> <li>11. falas como: ser professora é um mau negócio e não traz reconhecimento;</li> <li>12. a quantidade de crianças por turma;</li> <li>13. encaminhamento de crianças pelo Conselho Tutelar;</li> <li>14. Pouca relação/comunicação com as famílias;</li> <li>15. a mãe não fica com a criança no período de adaptação;</li> <li>16. os pais cobram higiene e não as atividades;</li> <li>17. os pais não participam nas ações da escola;</li> <li>18. as professoras do período da tarde dão banho em todas as crianças da turma, diariamente;</li> <li>19. projetos desenvolvidos com as crianças não são completos;</li> <li>20. poucos momentos de interação com outras professoras;</li> <li>21. horário de HTPC utilizado para outras atividades que não são para estudo.</li> </ol>

- *Comentando os elementos transformadores da professora 1 instituição pública municipal com relação ao aprendizado na instituição:*

O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito ao aprendizado na prática e com as crianças, ou seja, observando as crianças:

(...) depois da prática, **nada como a prática para você aprender as coisas**. Então eu vejo o dia a dia, as crianças... elas aprendem assim...., se você... você tem que observar o que é possível para elas aprenderem, também você não pode, fora da faixa etária dar uma atividade que elas não vão assimilar, mas, você vê que elas, quando a gente dá atenção, quando a gente, observa o que ela é possível delas aprenderem, elas assimilam tudo o que você ensina. (RC, P1m, §8).

De acordo com Brasil (2009g), a intervenção dos professores de crianças da faixa-etária de zero a três anos é caracterizada por uma participação direta e uma atenção e observação constantes. Essa intervenção se faz por meio da criação e da transformação das condições materiais do espaço, da seleção de materialidades, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender.

A professora, nesta perspectiva, está sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante apenas observando. *Um olhar de aprovação torna-se então fundamental para dar sustentação e demonstrar a confiança do adulto na criança. É também por meio do olhar e da voz que o professor demonstra seu interesse pela singularidade de cada criança que está sob sua responsabilidade.* (BRASIL, 2009g, p.100).

A observação na educação de crianças de zero a três anos é indispensável ao planejamento do trabalho, pois ao observar e escutar as crianças, a professora aprende a perceber a complexidade das suas ações, afirmando assim o reconhecimento destas crianças como capazes de propor e criar. *A observação das crianças significa notar o sentido das suas ações, tendo em vista planejar o cotidiano com elas.* (BRASIL, 2009g, p.102).

Fatos marcantes são **o carinho que recebemos das crianças. Muitas não esquecem e nos reconhecem em qualquer lugar.** (RE, P1m, §8).

Hoje, depois de 6 anos trabalhando com crianças pequenas, **adquiri mais experiência e ficou mais fácil entendê-las**, mas as surpresas ainda acontecem e continuo sempre aprendendo. (RE, P1m, §11).

Um dos benefícios é a satisfação própria. Eu gosto de estar junto das crianças, de aprender com elas. Outro é, saber que de alguma forma estou contribuindo para a educação dessas crianças. (RE, P1m, §25).

No momento deste estudo, a professora desempenha o seu trabalho com bebês de quatro meses a um ano de idade no período vespertino e, ao falar sobre sua rotina afirma que esta, muitas vezes, é motivo para a falta de adaptação de professores nesta faixa-etária.

Como **sempre escolho trabalhar na Fase 1 ( 4 meses a 1 ano)** a dedicação é muito grande e exige muita concentração e trabalho. A troca de fraldas é constante, a alimentação precisa ser administrada na boca (às vezes precisamos alimentar três crianças de uma só vez por causa do choro intenso), costumamos dar banho em todas após o jantar. Devido a rotina ser muito pesada, são poucos os professores que se adaptam na Fase 1. (RE, P1m, §32).

O trabalho com bebês, segundo Oliveira-Formosinho (2002), não só tem um âmbito alargado como também sofre de indefinições de fronteiras. A dependência da criança em relação ao adulto, nas rotinas de cuidado (higiene, limpeza, saúde), chama a atenção pela vulnerabilidade que esta criança apresenta, pois é um ser dependente dos outros para a satisfação de suas necessidades durante um longo período de tempo. Portanto, a professora para este bebê necessita de um saber fazer que reconheça tal vulnerabilidade e também reconheça as competências sociopsicológicas apresentadas por esta criança pequena, este bebê.

Para Heymeyer; Ganen (2004), os momentos de alimentação, higiene e troca, são muito ricos em interações. Esses momentos, que acontecem várias vezes ao dia, fazem com que a criança realize novas aprendizagens sensoriais, motoras, sociais e intelectuais. A repetição e a rotina desses momentos proporcionam o seu reconhecimento e aceitação por parte das crianças.

Em Brasil (2009g), vemos que as crianças pequenas e os bebês são caracterizados como sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, escuta, afeto. São simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, biologicamente sociais, portanto reféns da interação, da presença efetiva e do investimento afetivo do outro. Mesmo que, por muitas vezes enfatizada a sua fragilidade, os bebês e as crianças bem pequenas são extremamente capazes de tomarem iniciativas e agirem com e no mundo, podendo conquistar sua independência ao mesmo tempo em que vão gradualmente exercendo sua autonomia.

Vão ao encontro do que expusemos (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2002, HEYMEYER; GANEN 2004, BRASIL 2009g) as falas da professora quanto ao bem estar da

criança na creche e como acontece seu desenvolvimento quando a educação é oferecida de forma positiva:

Com esses seis anos de experiência, eu acho que **o mais importante para a criança é ela sentir confiante e feliz no ambiente da creche, para, assim, liberar a sua capacidade criativa e assimilar tudo o que acontece ao seu redor**. Eu digo isso porque se a criança não se sentir amada ela vai ficar acuada. Cabe ao professor essa conquista. (RE, P1m, §45).

**Os resultados vão aparecendo quando a proposta educativa considera a criança como um sujeito de direitos**, voltada para atender as necessidades que são significativas para ela. Propostas que trazem segurança, acolhimento, lugar para emoção, desenvolvimentos das habilidades sociais, superação de desafios, satisfação de curiosidades. Isso tudo é aplicado por meio de atividades simples e significativas. Ex: pintura com guache; colagem de materiais encontrados na natureza como milho, feijão, arroz; teatro de fantoches; leitura de livros com pouco texto e muita gravura e outros. (RE, P1m, §43).

Outro aspecto considerado transformador e decorrente das falas da professora, diz respeito às relações no ambiente de trabalho que, consideradas favoráveis pela professora, contribuem para o seu aprendizado profissional:

**Tenho boas relações com todos. A sala da Fase 1 é única e fica num lugar privilegiado**, isolada das outras salas. **É mais arejada e maior**. O fato de eu não ter muito contato com as outras salas contribui para eu ficar longe dos conflitos que certamente ocorrem. Normalmente só saio da minha sala para o lanche que é de 15 minutos. (RE, P1m, §33).

Então a sala é grande, é uma das melhores salas do CEMEI, ali era para abrigar três turmas de fase um, **a diretora que não quis mais, três turmas** (com seis crianças em cada uma), **achou que ia ficar muito tumultuado**. (RC, P1m, §59).

**Eu me sinto muito bem no meu ambiente de trabalho**. Acredito que todos me querem bem, pois **já fui duas vezes escolhida para ser homenageada no dia dos professores e recebo constantemente elogio da direção**. Os pais também gostam do nosso trabalho. Vemos isso ao longo do ano e nas reuniões de pais e mestres. (RE, P1m, §34).

As minhas primeiras impressões foram de estranheza porque havia saído de outro ambiente de trabalho mais austero (banco) e a creche era totalmente diferente, **mas como eu fui muito bem recebida pela diretora e pelas colegas fui logo me acostumando**. (RE, P1m, §37).

(...) Fui **incentivada a fazer o Curso de Pedagogia através do qual adquiri muitos conhecimentos e também aprendo muito**

**nos curso de formação oferecida pela instituição.** Cabe destacar aqui o Educação em Prosa, cujas palestras são de alto nível, que eu gostei bastante. (RE, P1m, §40 e 41).

No tocante ao planejamento pedagógico na instituição, a professora cita uma proposta pedagógica anual, elaborada considerando-se os documentos oficiais e a legislação referente à educação Infantil, os momentos semanais de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), os trabalhos em equipe desenvolvidos em forma de projetos e momentos individuais para leitura a partir de publicações disponíveis na instituição.

**Quando da construção da proposta pedagógica** é levado em consideração as orientações contidas nos documentos que fazem referência à educação infantil como a Constituição de 1988, O Estatuto da criança e do adolescente, a nova LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares. E também os conteúdos de palestras e Cursos de formação. **Tudo que for relevante para aprimorar o nosso trabalho é considerado e aplicado no dia a dia.** (RE, P1m, §42).

**Nas HTPC's a gente faz o planejamento e nesse planejamento a gente troca experiência,** aí o que a gente deve dar para esse aluno? nessa idade? e aí você tira muita coisa boa, então você aprende muito, aí você chega na sua sala e vai aplicar aquilo que foi discutido na HTPC. **Eu acho que é muito mais valioso esses encontros com outros professores do que cursos,** assim... teorias....., nesses cursos pedagogia, magistério você aprende muito, mas, é ali naquela troca de experiência, você aprende muito. (RC, P1m, §28 e 29).

**Um aprendizado é o trabalho em equipe.** Na festa da família do ano passado resolvemos montar uma oficina com a participação dos pais, crianças e professoras. As crianças puderam manusear tintas, colas, pincéis de vários tamanhos, lápis de cor, giz de cera à vontade, sem restrições. Ficamos muito satisfeitas com o resultado. No final da festa tinha muita tinta no chão, mas foi muito divertido observar a desenvoltura e a satisfação das crianças juntamente com sua família. **Elas se sentiram queridas e importantes. E os projetos desenvolvidos na escola também trouxeram resultados e elogios de todos.** (RE, P1m, §44).

**É positivo você conseguir transmitir os seus conhecimentos e dar a sua colaboração para uma boa educação...** (RE, P1m, §46).

(...)eu tenho a revista nova escola, se bem que é muito voltada para o ensino fundamental, mas da pra tirar alguma coisa, e a diretora **deixa à disposição livros pra você ler,** os regulamentos, ta tudo lá pra ler, então assim que eu tenho um tempinho eu vou e dou uma lida. (RC, P1m, §41)

*- Os elementos excludentes da professora 1 instituição pública municipal com relação ao aprendizado na instituição:*

A falta de conhecimento para trabalhar com crianças de zero a três anos fica evidente nas falas da professora. Esta falta de conhecimento é identificada pela professora no início da sua vida profissional como docente e ainda mantém-se presente:

**No início não temos noção que trabalhar com crianças bem pequenas exige atenção redobrada em todos os detalhes que envolvem o comportamento dessa criança.** Tive que aprender como andar pela sala, pois sempre tinha alguém atrás dos meus pés. Depois aprender a interpretar o choro (de fome, sede, sono, troca de fraldas e outros), enfim aprender a atender a todas as necessidades da criança. (RE, P1m, §10).

De certa forma, a professora sinaliza a falta de tempos e espaços para a troca de experiências que proporcionem o aprendizado para as suas ações com os bebês:

**Também nas reuniões ouviam-se muitos termos desconhecidos para mim, como Estatuto da educação, LDB.** (RE, P1m, §39).

Saber como trabalhar com aquela criança eu acho que seria ótimo, se a gente tivesse mais conhecimento. Pode ser que tem muitas coisas que a gente desconhece, que poderia ser estimulada na criança, entendeu? **Eu acho que seria ótimo se a gente tivesse outros contatos, mas isso não acontece na rede.** (RC, P1m, §37).

**Então essa troca de experiência a gente não tem não** é muito ampla, porque fica mais ali dentro da escola mesmo, o único contato que a gente tem com a rede é naqueles encontros, quando tem curso de formação, é o único encontro que a gente tem, mas nem sempre é para trocar experiências, não tem, eu acho que seria bom essa troca, uma reunião de mais professores. Eu acho que quanto mais troca de experiência, mais você aprende, mais ideias surgem. (RC, P1m, §36).

É a falta de conhecimento mesmo, de como estimular essa criança. **Essa falta de conhecimento que me atormenta sabe? a maneira como é que eu faço para essa criança se desenvolver?** (RC, P1m, §52).

Outro aspecto mencionado pela professora está relacionado à rotina e a quantidade de crianças presentes em sua turma, aspectos estes, que se apresentam como excludentes aos momentos de aprendizado direcionados à maneira como ela, professora, deva agir para contribuir com o desenvolvimento destas crianças e que foi apresentado no obstáculo anterior:

A troca de fraldas é constante, a alimentação precisa ser administrada na boca **(às vezes precisamos alimentar três crianças de uma só vez por causa do choro intenso)**, costumamos dar banho em todas após o jantar. Devido a rotina ser muito pesada, são poucos os professores que se adaptam na Fase 1. (RE, P1m, §32).

Então é o seguinte, **as professoras do período da tarde é que dão banho**, de manhã é difícil, porque é muito frio la também, ai a gente faz assim, eu chego a uma hora, a gente já da uma mamadeira para as crianças, todos tomam mamadeira, ai a gente já começa com a higiene, então, ai já começa os banhos também, já vai fazendo por exemplo uma criança se suja a gente já pega e da banho, já fica de banho tomado. (RC, P1m, §61).

Isso (os banhos) **é ao longo do período, porque senão não da tempo**, as dezesseis e trinta começa chegar os pais para pegar as crianças, ai tem que estar tomado banho, agora as que frequentam só o período da tarde, que chegam uma hora, então a gente não da banho. (RC, P1m, §62).

No berçário são seis crianças para cada professor, a gente trabalha numa dupla, então teria que ser doze, mas o Conselho Tutelar pode por mais crianças, inclusive a gente fica com...(sempre acontece), **com quatorze crianças, sete pra cada uma**. (RC, P1m, §15).

Em sua tese de doutorado intitulada *Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos*, Lima (2010), quando aborda a questão da rotina e o trabalho pedagógico, alega que esta é tida como dada e tem mais força do que as proposições das professoras para a organização do trabalho pedagógico, confundindo-se este trabalho pedagógico como momentos pontuais que acontecem no período de permanência da criança e dos quais a alimentação, a higiene e o sono não fazem parte. Assim, *O trabalho pedagógico tem sua importância diminuída em relação às ações que deveriam ser pensadas a partir de uma concepção de intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada, pedida aos pedagogos*. (Lima, 2010, p. 175).

A questão da quantidade de crianças da turma é colocada como obstáculo ao “*andamento das coisas*”, bem como, ao oferecimento de exploração de ambientes diversificados dentro na instituição por parte dos bebês:

É... atrapalha um pouco, é assim, como ela (diretora) falou que se o Conselho Tutelar mandar crianças nós temos que aceitar ai **fica prejudicado o andamento das coisas, das atividades e fica prejudicado, principalmente na fase em que a higiene é constante**, a gente vai enfiando as atividades no meio, brincando com um grupo, com outro, porque não da pra brincar com todo mundo no mesmo horário. (RE, P1m, §58).

Como eu já citei, saímos com as crianças para ir ao refeitório, quando tem festa, e no solário para o banho de sol. Como temos crianças que não andam, **fica difícil a locomoção de todas para outros ambientes**. (RE, P1m, §23).

Quanto à relação das professoras com as famílias, se considerarmos como parâmetro os pressupostos do sistema Reggio Emilia de educação, considerado um exemplo de educação infantil bem sucedida por ter as famílias como parceiras constantes da educação das crianças, percebemos pelas falas da professora que há muito em que se investir para superar os obstáculos deste elemento:

O meu período, é um período mais difícil, porque normalmente quando a criança chega no primeiro dia, ela chega de manhã, com as outras professoras, e essas professoras teriam que passar esses detalhes pra gente, mas normalmente não passam, então a gente acaba por descobrindo, sabe, e **também os pais, daí dificilmente a gente às vezes pergunta pra eles**, eles mandam todas essas coisas pra escola, mas gente vai descobrindo como que a criança usa, como são muitas crianças como te falei, então **a gente acaba até esquecendo de perguntar para os pais como ela gosta, deveria né perguntar, como ela gosta de dormir? como faz isso?** então a gente acaba descobrindo, e também a criança tá num ambiente estranho né, então é diferente da casa dela, então ela também vai ter que se acostumar com esse ambiente. (RC, P1m, §16).

Eu sei que, se você vê alguns artigos de escritores que estudam a educação infantil que acha correto nas primeiras semanas a mãe ficar lá acompanhando a criança, mas, **os professores não gostam muito disso, porque acham que atrapalha o ambiente e o andamento das coisas, acham que é pior até, a criança fica difícil de desgarrar da mãe, sabe?** Então a gente faz esse trabalho de observação que eu falei pra você sem a mãe estar lá por perto, então é difícil a mãe ficar junto com a gente lá, não fica. (RC, P1m, §20).

**Os pais não se preocupam muito não**, inclusive eu já li até que no ensino fundamental que também os pais delegam para a escola o aprendizado e tchau. Então, na educação infantil então... **O que eles se preocupam mesmo é com a parte física da criança se está assada ou se não está, se tomou leite, se alimentou bem ou não, entendeu? Agora a parte de atividade ninguém cobra**, o que deveria ser muito importante isso, deveria cobrar do professor, falar não... Ele não tá se desenvolvendo, ele não tá aprendendo, eu acho que os pais teriam que exigir isso. (RC, P1m, §54).

É que a maioria trabalha, por exemplo, quando nós fazemos aquelas festas na escola, **é difícil você pegar um pai para participar da festa, nós temos conselho de escola que seria uma oportunidade, mas é difícil**, a diretora tem que pegar eles ali, um minutinho, meia hora só, sabe, eu acho que é difícil isso, esses pais, se bem que nós estamos no centro da cidade são os pais mais instruídos sabe, mas eu vejo muita dificuldade. (RC, P1m, §56).

**A escola que tem que se virar com essa parte de desenvolvimento. Eles não cobram muito não.** Eles chegam, elogiam, diz que a criança tá se desenvolvendo muito, mas eu



acho que ela tem muito mais potencial para se desenvolver. Você vê como uma criança é inteligente agora, muito inteligente, nossa! se fosse muito mais estimulada, fica muito melhor. (RC, P1m, §57).

A maneira como é elaborada, acompanhada e avaliada, a proposta pedagógica da instituição é excludente no sentido de não atender e não demonstrar uma intencionalidade a médio e longo prazos, ou seja, pelas falas da professora, nos parece que os planejamentos são pontuais, às vezes distintos por turmas, momentâneos e desconexos de um pensamento articulado por todos os envolvidos com o cotidiano da criança na instituição. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p.13).

Quando abordamos anteriormente a manifestação da professora sobre a falta de conhecimento que esta alega possuir para contribuir no processo de desenvolvimento da criança e que chega a *atormentá-la*, não conseguimos identificar uma proposta pedagógica no sentido de *metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças*. A seguir apresentamos a maneira como são organizados alguns momentos de ações, no sentido de proposta pedagógica, considerando a necessidade de investimentos também neste elemento dado como excludente:

Não é feito assim (planejar as atividades da escola como um todo), por exemplo, ai **decide-se que vai desenvolver um projeto, então quase todas as outras salas podem participar**, a ideia é única, mas cada sala desenvolve aquele projeto, de acordo com a sua faixa etária, então acho muito bom isso dai, dá muito certo. (RC, P1m, §30).

**O planejamento é para cada dois meses, então o projeto tem que ficar dentro desse prazo**, por exemplo, um projeto de horta, por exemplo, então foi muito legal, foi desenvolvido la, então cada faixa etária vai plantar uma sementinha no algodão, ai os bebezinhos a gente levou na horta para apreciar só, porque eles são muito pequenininhos, mas já é um começo, enquanto os outros fazem plantio mesmo em latinha, é cada um faz de acordo com a sua faixa etária. (RC, P1m, §31).

(...) **Eles (os projetos desenvolvidos na escola) não são tão completos assim, falta alguma coisa, falta um conceito global de como você, como se dizer assim, atingir todos os níveis de desenvolvimento, então falta ainda alguma coisa, não ta completo**. (RC, P1m, §46).

Eu acho que esses projetos eles são importantes e ocupam a criança, ela desenvolve um, como se diz, aquele projeto, por exemplo, de leitura ela vai aprender alguma coisa, a reconhecer o livro, a olhar para o livro, porque ela não sabe ler ainda, mas manusear, gostar, de olhar as figuras, mas aí eu penso assim, será que? nós estamos deixando de estimular ela e outras coisas que ela poderia aprender?. **Então é essa outra coisa que a gente precisaria aprender, que a gente não sabe pra passar para a criança entendeu? Parece que está falando uma coisa, a gente está deixando de passar isso**, eu falo ela pode ser desenvolvida em muito mais coisas que eu não sei administrar isso, é essa sensação que eu tenho, que eu não estou fazendo o serviço completo, entende? (RC, P1m, §48).

Imprescindível e determinante às aprendizagens profissionais das professoras são os momentos de estudo dentro da instituição: momentos para leituras; momentos para discussões teóricas, metodológicas e práticas; momentos para troca de experiências, etc.

Para Oliveira-Formosinho; Formosinho (2002), existe um consenso quanto ao caráter sistêmico do processo de desenvolvimento dos professores e quanto ao caráter sistêmico do processo de melhoria da escola. As investigações da década de 1980 e 1990 apontam a necessidade do suporte organizacional ao desenvolvimento profissional dos professores, interligando o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional.

Porém, esta perspectiva já apresenta suas limitações na medida em que o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores. Deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades. Isto significa que o desenvolvimento profissional não deve estar circunscrito no âmbito da sala, da escola, mas sim, estar aberto à contribuição de várias entidades exteriores à escola. Para a autora e o autor, o desenvolvimento profissional e organizacional devem ser vistos numa perspectiva ecológica: interação entre a escola e instituições de formação, especialistas em educação, movimentos pedagógicos, associações profissionais de professores, associações sindicais de professores, redes de escolas e projeto de professores.

Nesta direção, Gomes (2009) indica que para a organização de um trabalho educativo fundamentado em processos culturais de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças pequenas, as próprias professoras devem ter acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz.

É de fundamental importância, segundo a autora, culturas de colaboração entre as professoras, de maneira que exercitem a aprendizagem umas com as outras e troquem

experiências, eventualmente invertendo papéis, admitindo limites e possibilidades para a realização de mudanças. Neste aspecto, o papel da escola é de auxiliar na formação de solucionadoras de problemas, porém, tais solucionadoras de problemas precisam adquirir capacidades de análise simbólica, visão sistêmica e trabalho em equipe.

Para Kramer (1993), as professoras precisam de condições e de tempo para estudar, tempo este, pago, e para o trabalho de se qualificarem. É preciso assegurar, às professoras, o acesso a bibliotecas, bibliografias, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo como parte do seu trabalho.

Neste sentido, o horário remunerado fora de sala de aula é uma das reivindicações dos professores que está contemplada na Lei nº 11.738/2008, artigo 2º, § 4º: *na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos*. Entretanto, posto *sub judice*, o percentual referente ao tempo remunerado fora de sala de aula foi aprovado pelo Supremo Tribunal Federal apenas em 2011. Desta maneira, ainda são muitas, talvez a maioria das instituições, que não se adequaram a tal legislação, destinando 1/3 da jornada de trabalho remunerado às ações para a formação de seus profissionais.

Neste caso, em específico e exemplificando o que esta Lei representa, a professora em questão tem uma jornada de trabalho de 30 (trinta) horas semanais, muito simples saber que 10 (dez) horas destas, ou seja, 1/3 (um terço) deveria ser ocupada com momentos sem *os educandos*, com estudo, leitura, discussões teóricas, metodológicas e práticas. Considerando as 2 (duas) horas semanais de HTPC, mais as 3 (três) Horas de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) semanais e remuneradas, juntamente com os 15 (quinze) minutos diários para o café que ela cita, temos 1h15min ao todo na semana, ainda tem-se a reivindicar 3h45min na semana que são ocupadas *com os educandos* e deveriam ser ocupadas com momentos de estudos dentro ou fora da instituição.

Diante das argumentações a favor do elemento momentos de estudo na instituição, conheceremos a seguir, por meio das palavras da professora, que este também necessita de investimentos na instituição onde esta encontra-se inserida e mais, a importância do envolvimento colocado por Oliveira-Formosinho; Formosinho (2002) às associações sindicais, dentre outras, por parte das professoras no tocante às discussões que envolvem a classe:

(...) como te falei, minha sala é uma sala meio isolada, porque a fase um eles são muito pequenininhos, então nem saem na hora

do parque, a fase um não participa, só as outras salas, então **o único jeito de interação com as outras professoras seria na hora do café porque a gente tem 15 minutos** só, então as vezes a gente troca experiências ali, conversa, **fora as HTPC's a gente não se encontra, não tem mais contato.** (RC, P1m, §40).

Então isso também está faltando nas HTPC, porque **quando chega a HTPC, ela (a diretora) passa muita informação de cursos, toma quase todo tempo, os recados que ela dá, passa, nossa perde um tempão, eu sinto necessidade também de ter um tempo para estudo, o planejamento quando a gente faz, normalmente a gente não consegue fazer na HTPC só, porque ela utiliza mais da metade do tempo com recados, com informações de cursos, de palestras e muita coisa, que você não tem esse tempo para estudo,** que eu achava que seria, nossa, muito importante (RC, P1m, §45).

Não, então é o que eu te falo, a diretora, ela deixa essa legislação disponível, ela deixa alguns exemplares de revista, de livros, a escola tem livros, mas aí o que eu falo pra você, que hora que vai ler? Teria que ser no HTPC que é no horário adequado pra isso, mas a gente não consegue ler. Às vezes ela passa um texto, um texto interessante pra gente ler, **se ela não parar a HTPC e cada professor ler um pedaço ninguém lê o texto porque, porque não tem.... falta, você não consegue se concentrar, entendeu? Às vezes eu pego pra ler o texto, mas não consigo ler, precisa de silêncio, sabe é difícil.** (RC, P1m, §53).

Mas deixa eu te falar um negócio, eu acho que estão preocupados com isso, tanto é que estão querendo mudar o nosso tempo em aula, em sala de aula e separar um pouco para estudo, passar de trinta para quarenta horas, eu acho que essa é a intenção. E você tem um tempo para você estudar, pra você ler, pra você fazer um planejamento com conteúdo significativo, eu acho que é isso que eles estão pensando. **Porque na HTPC a gente não está conseguindo achar esse tempo, então tem gente preocupada com isso.** (RC, P1m, §46).

Mais à frente, neste documento, estaremos apresentando como algumas instituições tem se organizado no sentido de oferecer momentos de estudo e formação durante a permanência das professoras no ambiente de trabalho.

Passaremos, agora, ao último elemento identificado nas falas da professora, que se refere à valorização e o reconhecimento da profissão e, por ela, são colocados como obstáculo às suas aprendizagens:

**O que falta é o professor ser valorizado e saber o que se espera dele. Ele se sente perdido quando dizem que ele é o responsável pela má qualidade do ensino, mas ninguém sabe ao certo qual a melhor maneira de educar.** Essa é uma das razões porque não escolhi o ensino fundamental. (RE, P1m, §26).

(...)é negativo o fato que se espalha no momento, de como ser professora é um mau negócio e não traz reconhecimento. (RE, P1m, §46).

Utilizaremos como argumentação, neste sentido, o documento Brasil (2011) que ressalta a importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos, porém informa que *a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil.*

Citado pelas autoras em Brasil (2011), Imbernón ao analisar os informes de diferentes países da Europa publicados no Relatório Eurydice: “A profissão docente na Europa: perfil, tendências e problemáticas”, de 2004, assim como o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre “A questão do professorado: atrair, capacitar e conservar professores eficientes”, de 2005, destaca os seguintes aspectos: 1) a escassez de professores, indicada por vários países como resultado de uma profissão pouco atrativa; essa questão surge com maior gravidade nos Países Baixos, na Bélgica e na Suécia, ainda que esteja presente em outros países europeus, em menor grau; 2) esforços para implementar políticas que contemplem a participação dos professores na sua formulação, que promovam redes de aprendizagem entre eles, que aumentem o gasto público em educação (embora haja uma tendência para diminuí-lo em todos os países), e que seja profundamente revisto o conhecimento acadêmico e prático que os docentes devem possuir para responder aos desafios atuais; 3) formação permanente do professorado, considerando suas necessidades práticas e contextuais, assim como as temáticas atuais; 4) instauração de carreira docente ao longo da vida e verdadeiro processo de avaliação da formação; 5) melhoria dos critérios para seleção do professorado (sobretudo da entrada na universidade); 6) programas sistêmicos de integração de professores principiantes.

Para finalizar, o autor aponta os três vetores que cruzam os discursos de todas as comissões e todos os informes internacionais analisados apontando caminhos, dentre estes, tornar a profissão mais atrativa, seja na entrada, seja no seu percurso, para reduzir a escassez de professores em muitos países (melhorar o salário, a imagem e o prestígio social, a carga de trabalho, a segurança no trabalho e a carreira). (IMBERNÓN, 2006, p.48).

Outra autora citada em Brasil (2011) é Denise Vaillant (2006) com uma discussão sobre a profissão docente no contexto da América Latina. A autora toma como base para suas reflexões o projeto Professores na América Latina: Radiografia de uma Profissão, que analisa informes de diferentes países. Adverte que não se pode esquecer das significativas variações existentes entre os diferentes países do contexto latino-americano, mas identifica alguns pontos comuns:

- Um entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência. Há poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira. Acrescente-se a isso condições de trabalho inadequadas, problemas sérios na remuneração e na carreira.
- Os salários apresentam variações importantes nos diversos países: Chile e El Salvador têm as melhores médias salariais, enquanto Uruguai, Honduras e Colômbia têm nível intermediário, ao passo que, na Nicarágua e na República Dominicana, estão os mais baixos. De modo geral, os níveis salariais dos países latino-americanos são muito mais baixos do que os dos países desenvolvidos, conclui a autora. Chama ainda a atenção para o fato de que, nos últimos anos, o salário real dos professores caiu notoriamente. (BRASIL, 2011, p.17-18)

Em Brasil (2011), as autoras colocam a necessidade de se atribuir ao professorado um valor diferenciado para além do ofício e no sentido de uma profissionalização, com perspectivas atuais e futuras de reconhecimento, de remuneração digna, de sustentação de sua própria sobrevivência e de sua família, de condições dignas de trabalho.

É necessário, também, que se criem condições para que este profissional se sinta suficientemente reconhecido socialmente, que se percebam como cidadãos com opções e possam realmente contribuir com a formação de outros cidadãos, com condições de participar de modo constante do poder de decisão coletiva e do poder político, essenciais à cidadania.

Com a declaração recente da constitucionalidade dos quesitos relativos ao piso salarial nacional de professores pelo Supremo Tribunal Federal (STF), relativos à Lei nº 11.738/2008, movimentos de docentes da educação básica estão eclodindo, com manifestações e greves de professores em, pelo menos, metade dos estados brasileiros. Essa grande mobilização sinaliza o desconforto salarial e de carreira, bem como de condições de trabalho, que perpassa esse grupo de profissionais, que, em sua grande maioria, depende do poder público, dos governos de estados e municípios, para a definição de seus salários e carreiras, bem como para a implementação de infraestrutura física às redes de ensino e apoios pedagógicos. O alto grau de participação nos protestos, no momento, revela o profundo sentimento de injustiça que perpassa o universo desses profissionais. As políticas de carreira docente nas instâncias de gestão pública não estão dando conta de oferecer perspectivas profissionais justas a esse conjunto de trabalhadores. (BRASIL, 2011, p.141).

Citado em Brasil (2011, p. 144), um estudo realizado em 17 países da América Latina e do Caribe, sobre a situação econômica de professores considerando a sua remuneração, os professores brasileiros ocupam a penúltima posição no rol de países estudados, sendo um pouco mais alta apenas em relação aos professores da Nicarágua.

São muitos os debates, estudos e pesquisas no sentido de valorização e reconhecimento da profissão de professor, que demonstram e reafirmam o déficit exposto pela

professora e a necessidade de investimentos também quanto a este outro elemento, identificado como excludente neste estudo.

A seguir, comentamos um outro tema: o aprendizado por meio de pesquisas que podem ser demandados por situações do cotidiano institucional e, realizadas ou não, dentro deste mesmo espaço e tempo.

Quadro 6: Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as aprendizagens da **Professora 1 da Instituição Pública Municipal** para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema: Aprendizado por meio de pesquisas:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado por meio de pesquisas</b>	1. momentos de planejamento demandam pesquisas; 2. internet disponibiliza material.	1. buscar teoria em livros; 2. falta de tempo; 3. faltam conhecimentos em informática.

Como um dos momentos citados pela professora, encontra-se o planejamento, ou melhor, os momentos destinados ao planejamento de uma proposta pedagógica que, neste estudo, é considerado como transformador, pois a professora alega que muitas vezes busca por conhecimentos para planejar, realizando pesquisas e encontra tais conhecimentos utilizando a internet ou com outras professoras:

**Utilizamos (para planejar)** livros do acervo da escola, internet, ideias de experiências anteriores realizadas por professores, ensinamentos adquiridos em cursos de formação, palestras. (RE, P1m, §19)

**Hoje em dia tem internet que ajuda muito**, aí quando eu tenho necessidade de alguma coisa, a internet que você vai correndo, encontra outras coisas lá, é o único jeito, e também com os professores (...)(RC, P1m, §44).

Mesmo considerando a internet um meio favorecedor às suas aprendizagens por meio de pesquisa, a professora alega ter limitações instrumentais, ou seja, limitações no conhecimento do uso da ferramenta internet e aponta, também, outros elementos excludentes ao aprendizado:

(...) **buscar teoria em livros a gente faz muito pouco isso, não sei se é por falta de tempo**, eu não sei, a gente quase não vai buscar quase em livros, tirando a escola, os cursos, é mais internet mesmo. (RC, P1m, §44)

**Falta o curso de informática**, oferecido pela instituição, pois **tenho muita dificuldade em manusear o computador e isso me traz prejuízo**. Sinto-me desatualizada e o professor precisa

acompanhar a evolução para entender a nova geração. (RE, P1m, §30 e 31)

No tocante ao tema aprendido em cursos de formação continuada, que podem ser oferecidos pela instituição ou realizados a partir da iniciativa da professora, temos a considerar:

Quadro 7: Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as aprendizagens da **Professora 1 da Instituição Pública Municipal**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema: Aprendizado em cursos de formação continuada:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado em cursos de formação continuada</b>	1. a instituição oferece cursos; 2. único contato com os demais professores da rede.	1. falta curso de informática; 2. sentir-se desatualizada; 3. dificuldade com o computador; 4. falta de aprendizado sobre quais atividades dar para a criança; 5. cursos não contemplam a especificidade da faixa-etária (4 meses a 1 ano).

A professora cita a participação em cursos oferecidos pela instituição que são frequentados por serem obrigatórios e outros, que são sugeridos, e ela considera serem feitos por iniciativa própria. Outro elemento transformador, identificado para e pela participação em cursos de formação oferecidos pela instituição, e citado pela professora, é o encontro e a convivência, mesmo que mínima, com outras professoras da rede:

Participo dos  **cursos oferecidos pela instituição**, sendo alguns obrigatórios como os do começo do ano e outros por iniciativa própria, também oferecidos pela instituição como o Educação em Prosa, O curso de trânsito, O Entre na Roda, O curso de Música e outros. (RE, P1m, §29)

Você não aprende quais atividades você deve dar para a criança, você tem que buscar isso onde?  **Tem que buscar nos cursos de formação**, nas experiências passadas que vem de outros professores, porque na teoria você não tem isso, é isso que te falo que falta, também, porque você aprende toda aquela teoria e você chega na prática você não sabe aplicar nada, você fala.. o que eu vou dar pra essa criança aprender isso, isso e isso, entendeu?  **Você que tem que buscar nesses cursos**. (RC. P1m, §27)

Então essa troca de experiência a gente não tem, não é muito ampla, porque fica mais ali dentro da escola mesmo,  **o único contato que a gente tem com a rede é naqueles encontros, quando tem curso de formação**, é o único encontro que a gente tem, mas nem sempre é para trocar experiências, não tem, eu acho que seria bom essa troca, uma reunião de mais professores. Eu acho que quanto mais troca de experiência, mais você aprende, mais ideias surgem. (RC. P1m, §36)



Apresentando os elementos excludentes a partir das falas da professora, com relação ao tema aprendido em cursos de formação continuada, identificamos a sua limitação para acessar a ferramenta internet o que impossibilita, inclusive, uma formação na modalidade de Ensino à Distância (EaD) bastante disponível atualmente:

**Falta o curso de informática**, oferecido pela instituição, pois **tenho muita dificuldade em manusear o computador e isso me traz prejuízo**. (RE, P1m, §30 e 31)

Identificamos, também, a desconexão entre os cursos ofertados e as reais necessidades formativas da professora, quando esta informa que os conteúdos não contemplam as especificidades do seu trabalho com os bebês. A professora reforça a necessidade de encontros com outras professoras da rede, pois identifica-os como possibilidades de aprendizado não disponíveis.

Não, **(os cursos não contemplam a especificidade da criança de zero a um ano) não totalmente, porque o curso, por exemplo, é curso de música, então vai focar só aquilo lá**, e não é uma coisa ampla que você pega todos os estímulos para a criança, você aprende estimular a criança em todos os sentidos. **Então o curso de formação ele é restrito**, então eu acho que a única coisa que iria resolver seria professor com outro professor, entendeu? Os cursos ajudam muito, você aprende bastante, mas não é uma coisa ampla, que atende a todas as suas necessidades, não é. (RC. P1m, §38 e 39)

Não sei se eu coloquei direito, **mas eu acho que tinha que ser, que nem professor da fase um com professor da fase um de outras creches, entendeu?** Por faixa etária, você já pensou a gente conhecer tudo o que os outros professores fazem? Pode ser que você não tenha conhecimento, você aprende, eu acho que aprende muito. (RC. P1m, §39)

O sentimento de desatualização proveniente da falta de formação inicial e pela falta de momentos para estudo durante a sua jornada de trabalho, analisada anteriormente no tema aprendido na instituição, é classificado como elemento excludente:

**Sinto-me desatualizada e o professor precisa acompanhar a evolução** para entender a nova geração. (RE, P1m, §30 e 31).

Finalizados os comentários e a apresentação das falas da Professora 1 da Instituição Pública Municipal, passaremos às falas da professora 2, desta mesma instituição. Por encontrarmos muitas colocações semelhantes e que já foram exploradas anteriormente,

fazemos a escolha por comentar e explorar um pouco mais os aspectos diferenciadores e necessários ao objetivo central deste estudo: *identificar quais são e como acontecem as aprendizagens que decorrem na formação docente em serviço de professoras da educação infantil para trabalhar especificamente com crianças de zero a três anos em diferentes instituições de educação infantil.*

A permanência da transcrição de falas semelhantes à professora 1, torna-se necessária ao entendimento contextual e de posicionamento da professora 2 nos diferentes temas abordados.

## 5.2. Análises iniciais: professora 2 da instituição pública municipal

O item 5.2 apresenta o resultado das análises intersubjetivas que partiram das informações decorrentes da aplicação das técnicas comunicativas com a professora 2 da instituição pública municipal: Roteiro de Entrevista (RE) e Relato Comunicativo (RC). Respeitando-se o nível básico de análise proposto pela MCC, os temas abordados serão o aprendizado acadêmico; o aprendizado na instituição; o aprendizado por meio de pesquisas e aprendizado por meio de cursos de formação continuada.

Quadro 8: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Pública Municipal**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, referentes ao tema *aprendizado acadêmico*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado acadêmico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. o magistério focou a educação infantil com um ano de estudo específico para tal;</li> <li>2. conceito de criança: um ser em formação;</li> <li>3. o magistério possibilitou seu primeiro emprego com crianças de zero a três anos;</li> <li>4. trabalhar como docente e realizar a formação em pedagogia ao mesmo tempo;</li> <li>5. aquisição de bagagem teórica no estágio do magistério;</li> <li>6. preferência pelo trabalho na educação infantil.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. no curso superior (pedagogia) a educação infantil foi pouco mencionada;</li> <li>2. o que está posto na teoria às vezes não funciona na prática;</li> <li>3. pedagogia muito focada para o Ensino Fundamental;</li> <li>4. a formação (magistério e pedagogia) não contemplou a faixa-etária de zero a três anos.</li> </ol>

Explorando os elementos transformadores a partir das falas da professora:

Antes do curso de Pedagogia, fiz o 2º grau - o Magistério. **Digo que o Magistério focou mais a Educação Infantil, pois o último ano foi específico para tal (...)** (RE, P2m, §1)

Fiz o magistério, **depois em seguida eu comecei a trabalhar numa escola particular e nessa escola particular eu**

**trabalhava com crianças de zero a três anos**, mais especificamente com crianças de dois e três anos, porque ainda na escola particular que eu estava, não tinha berçário de crianças de seis meses a um ano, eles entravam na escola a partir do momento que começavam a andar, ela só pegava a criança quando começava a andar na escola por questão de espaço. (RC. P2m, §1)

Terminando o magistério, então entrei nessa escola e em seguida eu já fui fazer a pedagogia, então **eu trabalhava o dia todo com criança e também estudava a noite, então eu acho importante isso, porque você tem a prática e a teoria juntas**, o que você às vezes visualiza na teoria, às vezes você vê na prática (...)(RC. P2m, §2)

Eu vou ser bem sincera Ana, **eu falo que a grande bagagem teórica, teórica em questão mesmo de estágio sabe, eu aprendi muito foi no magistério**. O curso de pedagogia é bom, tá certo, mas eu não fiz numa federal, eu fiz numa escola particular, mas era conceituada também, em Ribeirão Preto no curso Barão de Mauá, então assim era top no curso de pedagogia, mas eu vejo assim o que me deu essa base da educação infantil foi o curso de magistério. (RC. P2m, §5 e 6)

Então eu acho que o curso de magistério, não sei, se era porque eram quatro anos e o último ano era específico para pré-escola na época, então assim, nossa, foi acho que o que trouxe realmente pra mim a bagagem para trabalhar na educação infantil e também em termos de preferência, de preferir a educação infantil ao ensino fundamental. (RC. P2m, §8)

Eu trabalho nos dois, trabalho certinho, cumpro com os meus deveres, **mas a educação infantil é a minha preferência**. (RC. P2m, §9)

O conceito de criança aprendido: é um ser em constante formação, que depende dos estímulos do meio em que vive, para se desenvolver, principalmente social e cognitivamente. (RE, P2m, §1)

No entendimento da professora, o curso de Magistério trouxe muito mais contribuições para as aprendizagens necessárias ao trabalho com crianças de educação infantil do que o curso de Pedagogia. No curso de Pedagogia, a teoria aliada à prática é identificada como importante para a formação do professor, porém, a formação para o trabalho específico com crianças de zero a três anos, não estava presente nos cursos de formação acadêmica que realizou, tornando-se desta maneira, elementos excludentes à sua atuação profissional atual na educação infantil:

(...) **no curso superior foi bem pouco mencionada** (a Educação Infantil), o que me lembro foram feitos alguns trabalhos para esta faixa etária, principalmente porque o curso tinha ênfase nas

Matérias Pedagógicas. Acredito que ficou muito a desejar com relação a esta primeira fase do desenvolvimento infantil. (RE, P2m, §1)

(...) as vezes,  **você vê que na teoria da certo e na prática as vezes as questões não funcionam**, ou se funcionam, às vezes, funcionam de uma outra maneira. (RC. P2m, §2)

A pedagogia ela é meio que ampla, **na minha pelo menos foi muito focada, assim, para ensino fundamental vamos dizer**. (RC. P2m, §7)

Se eu não me engano, eu acho que não era contemplado (a faixa-etária de zero a três anos), eu acho que era de três a seis, porque eu entrei no magistério eu fiz..., foi em noventa e pouco, então... (RC. P2m, §10)

Eles **não davam muito enfoque para essa faixa etária de zero a três anos**, por conta de que era uma parte mais assistencialista, a questão da creche mesmo. (RC. P2m, §11)

**Pesquisadora:** Bom e diante disso você não teve no magistério o zero a três?

**Professora:** Não.

**Pesquisadora:** Na pedagogia?

**Professora:** Também não.

A seguir, apresentamos o quadro 9, que nos traz o resultado das análises para as informações dadas pela professora 2 da instituição pública municipal quanto ao aprendizado na instituição.

Quadro 9: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Pública Municipal**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, referentes ao tema *aprendizado na instituição*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado na instituição</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. aprendizado na instituição que utiliza com o filho;</li> <li>2. relatos de pessoas com mais experiência;</li> <li>3. evolução na educação nos últimos seis anos;</li> <li>4. a educação de zero a três está sendo levada a sério;</li> <li>5. pesquisas e pessoas abordam mais a educação de zero a três anos;</li> <li>6. aprendizado da prática com uma pajem;</li> <li>7. profissionais, instituição e rede estão impulsionando a educação de zero a três;</li> <li>8. rotina a seguir;</li> <li>9. diálogo com os pais;</li> <li>10. registro para a professora do período da tarde;</li> <li>11. diálogo com as crianças;</li> <li>12. aprendizado com a observação da criança;</li> <li>13. desenvolvimento de atividades e projetos;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. falta da prática para trabalhar com as crianças;</li> <li>2. o trabalho docente está desvalorizado;</li> <li>3. já pensou em deixar a docência por receber baixa remuneração e não conseguir sustentar uma casa;</li> <li>4. trabalhar em duas escolas por receber baixa remuneração;</li> <li>5. não conseguir trabalhar só com a educação infantil;</li> <li>6. Apoios na escola: apenas a diretora e outras professoras;</li> <li>7. O professor de apoio fica cobrindo faltas e férias;</li> <li>8. revezamento de professoras na hora do café que dura 15 min;</li> <li>9. o planejamento do dia da criança é feito separadamente (professora da manhã – professora da tarde);</li> <li>10. a instituição não possui um documento norteador do trabalho anual;</li> <li>11. momentos de estudo apenas no HTPC e</li> </ol>

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
	14. utilização de vários ambientes que a instituição possui; 15. interação de faixas-etárias Fase 2 e Fase 3; 16. os temas dos projetos partem do grupo de crianças; 17. HTPC (hora de trabalho coletivo) para estudo e planejamento; 18. planejamento com outras professoras da mesma fase; 19. planejamento bimestral; 20. contribuição das professoras para elaborar o planejamento; 22. orientação da instituição (diálogo com a diretora) e diálogo com os pares; 23. a tecnologia não vai substituir o contato, o afeto; 24. mantém uma relação tranquila com as pessoas da instituição; 24. passar para as crianças não só o pedagógico, mas regras de conduta social também; 25. mantém uma relação tranquila com os pais; 26. foi bem acolhida na instituição; 27. a experiência proporcionou o conhecimento sobre o ensino de forma lúdica para as crianças; 28. o carinho e a atenção que as crianças tem pelas professoras; 29. gostar do que faz.	horário de café (15 minutos) sozinha. 12. fica com treze crianças de dois anos e meio até três; 13. no berçário (Fase I) são seis bebês para cada professora; 14. a sala do berçário é meio isolada e toda a rotina é realizada nela; 15. a locomoção dos bebês pelas dependências da instituição dificilmente acontece

A professora cita uma aprendizagem ocorrida na instituição que utilizou com seu filho, um aprendizado decorrente do cotidiano profissional compartilhado com as crianças:

Um fato que não é engraçado, mas me marcou, foi quando vim para trabalhar na creche, apesar de sempre ter trabalhado com criança pequena, nunca tinha passado por tal situação. Um menino perdeu o fôlego e ficou pretinho, sai correndo da sala com ele e uma pajem me ensinou que era para colocá-lo debaixo do chuveiro que ele voltava, quando a mãe chegou fui relatar o fato, ela me disse para ficar tranquila e usar todas as vezes do procedimento feito, pois ele sempre fazia aquilo. **Hoje, faço o mesmo com meu filho!** (RE, P2m, §5)

Outro aprendizado que a professora cita é o decorrente das relações com os pares, da ajuda que recebeu de profissionais que atuavam há tempos com as crianças de zero a três anos. A professora identifica, também, a partir da sua experiência e do tempo de atuação com esta faixa-etária, que há uma evolução, uma preocupação com a educação desta criança menor:

Além do dia a dia, outro fator que me ajudou foram alguns **relatos de pessoas, que tinham mais experiências do que eu na área**. Acho que quando você está começando, escutar e prestar atenção em colegas de trabalho com mais tempo de serviço que você, vale a pena. (RE, P2m, §8)

Eu acho que aquilo que você aprendeu, aquilo que você teoricamente deveria aplicar de quatro a seis (possibilitou o trabalho com crianças de zero a três anos), mas eu acho que **o grande aprendizado vem das pessoas mais velhas com quem você trabalha, da experiência das pessoas mais velhas** sabe. (RC, P2m, §12)

Eu acho que o professor, ele tem que estar aberto, quando você entra assim, você tem que estar aberta a receber ensinamentos dessas pessoas sabe, aprender com as experiências das outras pessoas. Não se negar, eu sei e pronto e acabou, não, eu aprendi muito com as pessoas que já estavam nos lugares que eu entrei para trabalhar, tanto na escola particular que foi onde eu comecei. (RC, P2m, §13)

Eu aprendi muito aqui, porque eu não sabia, eu não tinha noção do que era uma creche (da rede pública), apesar de trabalhar numa escola particular com criança, mas eu vim pra cá com uma dúvida, mas gente o que é trabalhar numa creche? Como que é? Tem uma rotina, não tem uma rotina? Então assim, querendo ou não você tem que estar antenada ali, e assim... **eu vejo uma evolução mesmo dentro destes seis anos**, uma evolução na educação aqui mesmo, de quando eu entrei até agora então assim, houve, como que eu posso dizer, uma estruturação sabe, cada ano que passa **você vê que a educação de zero e três está sendo levada a sério**, por conta assim, porque eles se preocupam em estruturar uma rotina sabe, tem essa preocupação, eu vejo assim, que antes, eu acho que era uma coisa meio que jogada, mesmo teoricamente não se dava muita abordagem pra isso e hoje é assim, **as pesquisas começaram, as pessoas estão procurando mais**, mesmo porque passou a ser, a fazer parte da educação mesmo da primeira infância. (RC, P2m, §14 e 15)

Eu acho que é assim, é um conjunto, **as pessoas que estão hoje na educação são bem mais formadas**, porque antes eram as pajens que cuidavam nas creches, mas eu também não acho que elas não tenham o que contribuir com a gente, tem toda uma formação e elas são assim, elas tem a prática com as crianças, então assim eu já trabalhei com pajem logo que eu entrei na rede e graças a Deus eu peguei uma pessoa super dez, sabe... não, não é assim, essa hora não é legal pra fazer isso, entendeu, eu tinha toda teoria, eu tinha magistério, eu tinha pedagogia e tinha psicopedagogia, mas assim **mesmo tendo também a prática de uma escola particular quando eu cai na rede, assim na creche, elas já tinham todo um conhecimento e ela me passou sabe**, ela é uma pessoa super aberta, então assim eu acho que é um conjunto. A questão dos profissionais que hoje já não são mais as pajens, são as professoras que estão buscando isso? Também. Também acho que a preocupação da rede em si, da política, não sei. **Mas eu acredito que seja o conjunto acho que um só, acho que é a unidade, é o profissional é a rede,**

**que eu acho que está impulsionando pra isso.** (RC, P2m, §16 e 17).

Explorando um pouco a rotina nas falas da professora, observamos a presença, mesmo que discreta, de relações pessoais, de comunicações com pares, com crianças, com as famílias:

Minha **rotina na educação infantil:** acolho as crianças na sala, **converso sempre com os pais durante a entrada**, questiono se a criança está bem, se passou bem o final de semana, caso tenha **algum recado marco no caderno de registro, para que a professora do período oposto fique por dentro do que está se passando.fazemos a roda de conversa e cantada: neste momento as crianças relatam fatos** e cantamos várias cantigas.café da manhã dos alunos e em seguida dos professores.**Desenvolvimento de atividades e projetos.** (de acordo com o tema que está sendo trabalhado). (RE, P2m, §11)

No meu caso, esse ano a professora que vem a tarde ela vem já na hora que estou saindo, mas mesmo assim **a gente tem um caderno de registro e aí nesse caderno é assim, se acontecer alguma coisa de manhã ou a criança se machucou no balanço ou caiu cortou a boca, então assim é registrado nesse caderno**, eu até passo às vezes pra ela na hora que estou saindo e ela entrando, mas assim geralmente a gente prefere escrever para poder deixar registrado mesmo e às vezes a gente acaba esquecendo(...) (RC, P2m, § 53).

Olha **um momento de aprendizado que eu vejo**, porque assim, quando as crianças chegam à escola a primeira coisa que eu falo, cumprimento os pais, que algumas vão de perua, mas, a maioria vão com os pais, então assim, eu pergunto da criança, eu acho que assim, você conhecer o seu aluno, a criança com quem você vai passar o ano inteiro é muito importante, então, diariamente oi tudo bem? Passou bem? Se for numa segunda feira, como passou o final de semana? Se ele está bem? **Porque ali você está aprendendo também eu acho, os pais respondem**, e outra questão **na hora de uma roda de conversa, que na minha, essa fase eu tenho o privilégio que eles já conversam**, assim... contam algumas coisas, é lógico, não é uma coisa meio que sequenciada, mas eles contam e, não sei, é uma questão meio que afetiva também, você percebe Ana, a criança quando não tem alguma coisa legal com ela, até mesmo na questão familiar, sabe. Se tá acontecendo alguma coisa, eu não sei te dizer como, é ali na vivência do dia a dia da rotina, então você percebe que aquela criança não tá legal ou se ela vai ficar doentinha você percebe que ela não é daquele jeito, então você já botou a mão na cabecinha dela, viu que ta com febre. Então é assim, eu não sei **se isso contribui para a aprendizagem, se é esse tipo de aprendizagem, sabe, são atitudes que você às vezes tem que tomar, por exemplo, você sabe como lidar com cada criança**, não sei se você está me entendendo, entendeu? Tem criança que se você ficar muito, assim, brava, pra ele tanto faz, agora tem criança que se você falar com um tom de voz diferente ela chora, já fica ali. Então você tem que aprender como lidar com cada um,

e é mesmo ali naquele dia a dia, naqueles momentos que acontecem, não sei te dizer. (RC, P2m, §18 a 21).

Diferente da professora 1, esta informa a possibilidade de exploração de ambientes diversificados na instituição, com as crianças. No documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009a), a instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer a autonomia da criança. Os ambientes e materiais devem estar dispostos de maneira que as crianças possam fazer escolhas, as professoras devem trabalhar de maneira a incentivar essa busca de autonomia sem deixar de interagir e apoiar as crianças nesse processo. Diferentes espaços, materiais e atividades devem sugerir diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos e de interações.

Já a **fase dois e a fase três, a fase dois eles já começam a utilizar os outros espaços**, não que seja impedido para os menores, os bebês, mas assim, piscina de bolinha, pula pula, são assim, não tem como estas crianças da fase um utilizar, da fase dois e fase três, eles utilizam os mesmos espaços, **já começam a sentar no refeitório**, no cadeirão, os maiores da fase dois eles já sentam nos bancos das mesinhas, já começam a comer sozinho, assim, sozinhos entre aspas, a gente ajuda, na fase três eles se alimentam sozinhos, é lógico que se tem uma criança que não come sozinho, só come se você der na boca, essa criança vai ficar o dia todo na escola, eu não vou ajudar ela a por na boca? Então é assim eu acabo ajudando. Então, os espaços tem **a brinquedoteca, tem a sala de televisão, tem a área externa da escola, tem o parque**, a creche aqui eu acho que até assim, tem escolas onde é bem reduzido o tamanho do parque, ali é bem grande, é bem assim espaçoso, tem a brinquedoteca, a própria sala de aula, espaço no refeitório, são esses os espaços que a gente utiliza. (RC, P2m, §27 e 28).

Com relação à proposta pedagógica e aos momentos de estudo na instituição, as falas da professora nos levam a identificar o trabalho com projetos planejado a cada bimestre nas HTPCs:

O planejamento bimestral, é **o planejamento é bimestral**. (RC, P2m, §38)

(...) trabalhamos os projetos comuns da escola, esses projetos acabam envolvendo todo o ambiente escolar, havendo então esta interação das faixas etárias, principalmente Fase 2 e Fase 3. (RE, P2m, §12)

Nas HTPCs é assim, quem tem, porque a gente trás, quando fecha o ano a gente não fecha aquilo que a gente já adquiriu de



experiência, de conteúdo, de materiais mesmo de papelada, então a **gente senta por faixa etária e monta o planejamento, por faixa etária, então cada um contribui com aquilo que tem, com a sua experiência, o que a gente vai trabalhar**, por exemplo, nesse bimestre? A gente vai começar o que? Vai começar ensinar o que? Colocar o que na pauta? O que a criança tem que saber, saber entre aspas, é, nessa fase, nessa idade, nesse momento do ano, então ali **cada um dá a sua contribuição e monta o planejamento bimestral**. (RC, P2m, §39 a 42)

Quase sempre **os temas dos projetos partem do próprio grupo**, através da sondagem dos interesses da sala. Por exemplo: se falam muito de animais, bichos... o projeto trabalhado será animais. (RE, P2m, §14)

No **HTPC**, tem o estudo. Ele **é voltado pra que? Para o estudo, para leitura de texto, para discussão de problemas cotidianos** que acontecem mesmo na escola, uma questão com o pai, uma questão com a criança, então assim, apesar de ser, por exemplo, meu aluno, mas assim cabe ao corpo docente, a direção também a gente leva ao conhecimento de todos. (RC, P2m, §35 e 36)

A professora defende um posicionamento no sentido de valorizar-se e valorizar o trabalho do profissional de educação infantil, diante das mudanças que ocorreram e continuam a ocorrer na sociedade:

Eu acho, pode ser precária minha resposta, mas assim, eu acho que apesar de toda tecnologia... até mesmo se a gente falar na creche, eles (as crianças) têm acesso, ao celular de última geração claro que têm, os pais tem, mas eu acho que ainda **não vai substituir o contato, o afeto, o ser humano. Vamos dizer assim sabe, porque tem tudo, mas na hora de brincar de roda, quem vai ter que brincar de roda, pra cantar, para pular, somos nós**. É difícil você competir sim com todo esse meio tecnológico, mas por outro lado, assim, na educação infantil, principalmente **nessa fase de zero a três anos, eu acho que ainda o professor ele é ainda a principal figura ali, pra nortear mesmo a questão, a rotina**, no caso da creche, as crianças ficam praticamente o dia inteiro, então você tá ali não só pra... não só para educar como também para cuidar, porque você tem que saber que tem que por para dormir, escovar os dentes depois do almoço, tem que aprender a lavar as mãos antes do almoço, entendeu? Ou... *não fala com a boca cheia* que é feio, **regras de conduta social**. (RC, P2m, § 50 e 51).

Ali você não é só o professor mesmo, não sei se você faz certo ou errado, mas assim você faz um papel de mãe também, sabe, é aquela educação que, você teve com sua mãe quando era pequeno, eles não tem, não convivem, essas aprendizagens familiares, essa coisa do dia a dia, então é assim, **o que eu sei eu tento passar também, não só a parte pedagógica, mas esse lado mesmo que estou te falando, não fala com a boca cheia que é feio, sabe, essas coisas assim**. (RC, P2m, § 52).

Dentre os elementos excludentes, existentes nas falas da professora 2, e de forma semelhante às falas da professora 1, identificamos a prática não ter sido contemplada na sua formação acadêmica:

Apesar de ter acabado de me formar, eu tinha tudo fresquinho na cabeça, teoricamente, **mas me faltava a prática**, o jogo de cintura que só adquirimos com o passar dos anos... errando, analisando, ajustando e acertando. (RE, P2m, §7)

A desvalorização e má remuneração da profissão de professora também são citadas pela professora:

Esta é uma profissão que precisa de gostar, pois **o trabalho docente infelizmente está muito desvalorizado**. (RE, P2m, §20)

Sinceramente, **já pensei em partir para a área de alimentação**, que é outra coisa que gosto, **somente pelo fato que ganharmos pouco demais para sustentar uma casa**. (RE, P2m, §21)

**Fico triste em ganharmos pouco e ter que trabalhar em duas escolas**, gostaria muito de ficar só com a educação infantil. (RE, P2m, §24)

Ao citar a equipe de apoio com que pode contar dentro da instituição, a professora consegue identificar a diretora e seus pares. Quando cita a presença de um professor de apoio, nos informa que este não consegue desenvolver as atividades para as quais foi proposta a sua presença na instituição:

Dentro da escola? Eu acho que não, porque **na escola em que eu estou só tem os professores e a diretora, não tem vice, não tem coordenadora que fique ali, entendeu**. Tem **o professor de apoio que está na sala de aula, pra cobrir fêrias...**(RC, P2m, §33).

É, então assim... eu acho que tirando a aprendizagem que você tem, as dificuldades que aparecem, que não dá pra você resolver no momento, eu acho que **a direção** (o apoio disponível na instituição), **é uma conversa na direção**, dentro da HTPC também. (RC, P2m, §33).

É lógico, a gente esbarra num sistema também Ana, foi como eu te falei, **a gente tem um professor de apoio hoje, só que o professor de apoio ele não está tanto de apoio, ele está em sala de aula porque um que faltou, outro que está de licença e tal**, então tem a questão do café das professoras. Então, onde que acontece? Com a fase três. Onde que a gente consegue revezar o café, são aqueles quinze minutos, tal que, teoricamente, teria que ter o professor de apoio que ficava numa sala, ficava na outra, mas assim esse ano, infelizmente, teve um momento desses no

começo do ano, mas logo uma se afastou e aí teve que ficar na sala, **então a gente coloca as crianças na televisão, as três salas, e ficamos em duas professoras até que a outra vai fazer o café, entendeu**, então é assim, às vezes é como estou te falando, esbarra no sistema. (RC, P2m, §80 e 81).

Considerando que a grande parte das crianças permanece na instituição em período integral, ou seja, até dez horas por dia, a professora, apesar de dizer que o planejamento é feito em duplas, ou ainda, em número de professoras que estão trabalhando com a mesma faixa-etária, ela informa que o planejamento considera o dia do professor e não o dia da criança na instituição:

(como é planejado o dia da criança?) Tem a rotina, então todos os dias, por exemplo, tal hora tem o café, todos os dias tal hora tem o lanche, todos os dias tal hora tem o almoço, nesses intervalos tem dia que tem ou é o parque, no outro dia a brinquedoteca, na parte, digamos assim, a sala de TV e aí tem o momento das atividades específicas do projeto. (RC, P2m, §55).

(tem a rotina de criança no dia na instituição?) Não, tem a rotina de manhã e a rotina à tarde. (RC, P2m, §56).

Eu não tinha pensando nisso, nunca tive a preocupação de atentar, ah... Hoje eu fui para a sala de TV pra ela não ter que ir para a sala de TV, então é uma coisa pra se pensar mesmo. (RC, P2m, §59).

Não, a gente planeja os projetos e o planejamento bimestral, mas **esse, o dia, cada um planeja o seu, eu entendi o que você quis dizer, não tem essa comunicação pra planejar o dia da criança, entendi**. (RC, P2m, §60).

Perguntada sobre uma proposta pedagógica anual da instituição, comum a todas as pessoas que dela fazem parte:

(A instituição tem um norteador do trabalho?) **Não especificamente para aquela coisa não, a gente usa o que são os, como se diz?** É o que vem, o que tem se trabalhado, vamos dizer assim, dentro da legislação, mas não uma coisa específica, **Parece que eles estavam formando uma coisa assim**. (RC, P2m, §46 e 47).

**Um currículo... Olha o que a gente trabalha, eu vou ser sincera assim, é dentro da linguagem, é...** A outra parte que agora me fugiu os nome..., a gente trabalha assim mais com os projetos, por exemplo, no projeto trabalha linguagem, trabalha a arte, matemática como no caso da matemática era lúdico entendeu, sempre voltado pra fase que você está trabalhando. (RC, P2m, §48 e 49).

Sobre identificar outros momentos para estudo na instituição, que não sejam as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas (HTPCs):

(outros momentos de estudo na escola) **Não tem. Não tem**, porque é assim, no caso, acho que além de mim tem outras duas professoras que dobram, então tem que dar aula em outra escola, tem a questão de meia hora de almoço, ou seja, percurso entre uma escola e outra. (RC, P2m, §82).

No horário do café, sabe, por que a gente toma café sozinha, então a gente tem quinze minutos e ela até passa os recados, **se tem alguma questão tem que ser resolvida, algum problema que surgiu, então é assim, até mesmo no horário do café a gente acaba discutindo.** (RC, P2m, §83).

Identificamos como obstáculo a quantidade de crianças da sua turma, pela faixa-etária que esta possui e por considerar que a professora fica sozinha com elas durante sua jornada de trabalho diária, pois o presente estudo mostrará, mais adiante, como outras instituições têm oferecido melhores condições de trabalho às professoras, até mesmo com turmas de porte semelhante:

Da manhã, a classe fecha com quinze, mas é que vem a tarde, **na verdade eu tenho treze**, a tarde vêm mais duas crianças, e vai embora uma. (RC, P2m, §23).

Fase três, crianças de dois anos e meio a três anos. (RC, P2m, §3).

Na sequência, abordaremos o aprendizado por meio de pesquisas. Este, será apresentado no quadro 10 com as informações dadas pela professora 2 da instituição de educação infantil pública municipal.

Quadro 10: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Pública Municipal**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, referentes ao tema *aprendizado por meio de pesquisas*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado por meio de pesquisas</b>	1. gostar de estudar; 2. buscou material para trabalhar com a fase I, quando esta atuando.	1. trabalhar o dia todo; 2. Fase I (bebês) é mais difícil para trabalhar.

Para o tema *aprendizado por meio de pesquisas* a professora se remete ao tempo em que trabalhou com bebês, citando-o como impulsionador para pesquisas que realizou em busca de material:

Eu assim, **eu sempre gostei muito de estudar**. (RC, P2m, § 62)

É lógico que quando eu estava até procurei, eu te falei, eu tenho umas coisas escritas, coisas que vieram das outras escolas, que tem determinado de tantos em tantos meses, de cinco a seis meses fazer isso, de seis a sete meses fazer aquilo, mais nada. **Eu fui buscar isso, entendeu? Assim... eu pedi para as outras professoras, para as amigas que já tinham trabalhado**, mas pesquisa mesmo, de ir a fundo, até gostaria porque a educação infantil é uma coisa que eu gosto e, principalmente, essa faixa etária de zero a três anos. (RC, P2m, § 63)

O principal obstáculo que aponta para a busca de aprendizagens por meio de pesquisas é a falta de tempo, pois trabalha o dia todo em duas instituições distintas: na Educação Infantil municipal no período da manhã e no Ensino Fundamental estadual no período da tarde. À noite, fica sozinha com o filho de quase três anos.

(...) **por conta de ter que trabalhar o dia todo eu nunca consegui (estudar)**, não consegui passar da psicopedagogia, mas eu gostaria de fazer um mestrado tal, doutorado, mas eu vejo **na fase I, eu acho que é mais difícil para trabalhar**. (RC, P2m, § 62)

Se eu tivesse tempo de fazer uma pesquisa, como mesmo saber estimular de verdade aquela coisa toda eu investiria, mas **por falta de tempo realmente eu não consegui, nem estou mais na fase I**. (RC, P2m, § 63)

O quadro 11 ocupa-se das análises referentes ao aprendizado em cursos de formação continuada a partir das informações dadas pela professora 2 da instituição pública municipal.

Quadro 11: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Pública Municipal**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, referentes ao tema *aprendizado em cursos de formação continuada*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado em cursos de formação continuada</b>	1. a instituição oferece cursos de formação; 2 os cursos de formação oferecidos pela instituição acrescentam à prática docente; 3. a instituição ofereceu formação voltada à educação com bebês no presente ano (2012); 4. cursos sempre acrescentam coisas novas; 5. a instituição investe na formação das professoras;	1. faltam formações específicas para a faixa etária da creche (zero a três anos).

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado em cursos de formação continuada</b>	6. a pessoa que ministra o curso ter a prática da sala de aula.	

O tema aprendizado em cursos de formação continuada, da maneira como foi explorado pela professora, revela que, acontecendo nos horários de trabalho, fazendo parte da jornada de trabalho, são muito bem aceitos, existe uma pré-disposição bastante positiva por parte dela em participar das formações oferecidas pela instituição. O que ela cita como transformador, são cursos voltados à faixa-etária na qual atua e ministrados por pessoas que conhecem a teoria e a prática:

**Participo, com frequência, das formações oferecidas pela instituição.** (RE, P2m, §23)

**Ocorreram várias palestras, apresentações, oficinas e diálogos que vieram acrescentar à prática docente.** (RE, P2m, §32)

Então tem a formação continuada principalmente aqui na Prefeitura, principalmente no começo do ano, eles fazem uma semana de formação continuada. Na primeira que eu participei do curso que eu me escrevi não tinha muito a ver, **esse ano foi ótimo o curso, assim... era a questão da música para os bebês e eu aprendi bastante.** Foi assim: músicas novas, como trabalhar com os instrumentos com essa faixa etária, então aprendi bastante (...) (RC, P2m, § 68 a 70)

**(...) eu sempre fiz muito curso, cada curso que tinha eu me inscrevia, fazia. Pelo menos alguma coisa você vai aprender entendeu? Eu acho que alguma coisa vai acrescentar na sua bagagem.** (RC, P2m, § 70)

(a instituição investe na formação dos professores?) **Eu tenho visto que sim,** pois esse curso eu **acho que houve uma preocupação de colocar quem ministrou o curso sabe,** uma pessoa que você vê que realmente entendia não só da teoria, mas também sabia a prática. É diferente você ir a um curso onde a pessoa só tem a teoria ali que tá falando, e você, que está na prática você percebe que isso não tá certo não da certo, isso não acontece, já a desse ano que ministrou o curso, nossa! ela falava assim: mas isso não acontece mesmo? **Você via que ela tinha a prática da sala de aula.** Uma coisa é você saber teoria, teoria, teoria, outra coisa é você ter a prática mesmo ali da sala de aula. Enquanto você está ensinando tem aquele que está chorando, aquele que bateu, aquele que mordeu, então é assim... você tem

que ter um jogo de cintura, então eu acho importante isso. (RC, P2m, § 75 a 78).

Em consonância com o obstáculo para realizar pesquisas por conta própria, a rotina de trabalho e o filho, tornam-se também obstáculos para a realização de cursos de formação continuada:

**(...) depois que eu tive o Marcos que eu dei uma parada, por conta de que você não tem tempo de fazer curso.** (RC, P2m, § 70)

Como síntese da situação encontrada por meio das informações e suas respectivas análises intersubjetivas, envolvendo as professoras da instituição pública municipal, citamos como comuns: a falta de conhecimento inicial para o trabalho com crianças de zero a três anos; poucos momentos, ou quase nenhum, para estudo e formação durante a jornada de trabalho; a relação número de crianças por professora muito elevada, dificultando a aplicação e desenvolvimento de diversas atividades, principalmente com as crianças menores; os cursos oferecidos como formação continuada não contemplam a especificidade do zero a três anos; a relação com os familiares é bastante limitada. As professoras trabalham com projetos, mantêm boas relações com as pessoas da instituição e avaliam a profissão como desvalorizada socialmente e mal remunerada.

O que diferencia o posicionamento das duas professoras diz respeito ao trabalho com as crianças, pois a P1 trabalha com crianças até um ano de idade, o que, em suas palavras, limita a execução de atividades ditas pedagógicas e a circulação com as crianças pelos diversos espaços da Instituição, já a professora 2 trabalha com crianças de dois a três anos apresentando maiores possibilidades de diálogo, atividades, exploração de ambientes e autonomia das crianças.

### **5.3. Análises iniciais: professora 1 da instituição particular**

Apresentaremos o resultado das análises intersubjetivas que partiram das informações decorrentes da aplicação das técnicas comunicativas: Roteiro de Entrevista (RE) e Relato Comunicativo (RC). Respeitando-se o nível básico de análise proposto pela MCC, para as informações correspondentes à professora 1 particular. Os temas abordados serão o aprendizado acadêmico; o aprendizado na instituição; o aprendizado por meio de pesquisas e aprendizado por meio de cursos de formação continuada.

O quadro 12 demonstra o aprendizado acadêmico.

Quadro 12: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 1 da Instituição Particular**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema *aprendizado acadêmico*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado acadêmico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ótima formação teórica;</li> <li>2. aprendeu a olhar a criança como um ser íntegro;</li> <li>3. o magistério deu um bom suporte para trabalhar com a faixa-etária;</li> <li>4. o magistério tinha um ano de formação para educação infantil e deu fundamentação para o educar e cuidar da crianças de zero a três anos;</li> <li>5. a pedagogia preparou-a para observar e saber em que estágio a criança está e quais atividades trabalhar;</li> <li>6. frequentou a pedagogia trabalhando com crianças de três anos, como auxiliar;</li> <li>7. conseguiu colocar em prática, o que aprendia na pedagogia;</li> <li>8. a psicopedagogia forma para ajudar as crianças a superarem suas dificuldades;</li> <li>9. na psicopedagogia estuda-se alguns autores como na pedagogia.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. a teoria aprendida na faculdade não é suficiente para a prática da sala de aula;</li> <li>2. a pedagogia ficou um pouco a desejar, muitos textos não contribuíram para a prática com crianças de zero a três anos;</li> <li>3. na pedagogia, a professora da disciplina de educação infantil faltou muito, prejudicando o aprendizado dos alunos;</li> <li>4. o estágio curricular não é a mesma coisa que já estar trabalhando. É observação, não se tomam as rédeas da situação.</li> </ol>

Para a professora 1 da instituição particular foram muitas as aprendizagens que ocorreram em sua formação acadêmica, considerando os cursos de Magistério e de Pedagogia, já concluídos, e o curso de Psicopedagogia que frequenta.

Ela identifica que, para a prática com crianças, o curso de Magistério trouxe mais contribuições e a Pedagogia fez sentido apenas por já trabalhar profissionalmente como professora de crianças de até seis anos de idade.

**Eu acho que o suporte que eu tive com o magistério valeu mais a pena** (do que a pedagogia). (RC, P1p, §5)

Sim, **quando eu fiz o magistério tinha, a gente tinha uma disciplina que era para o ano inteiro de educação infantil e ela teve muita fundamentação**, eu acho que tinha todo o cuidado, estava relacionado não só com o educar, mas com o cuidar, vinculado lógico com o educar, eu acho que **tinha muito cuidado com a criança de zero a três**. (RC, P1p, §7)

**Eu usava mais na prática o que eu aprendi no magistério do que o que eu estava vendo na faculdade (pedagogia)**. (RC, P1p, §8)

Eu acho que a maioria, tudo o que a gente aprendeu até agora é relevante para o nosso trabalho, como lidar com a criança, **na pedagogia a fundamentação teórica que a gente teve foi**



**muito importante pra gente parar, saber observar a criança, saber identificar o estágio em que a criança está, como trabalhar nesse estágio, como fazer a criança seguir em frente.** (RC, P1p, §1)

**Em minha formação acadêmica tive uma ótima formação teórica.** Aprendi sobre a história da educação, como esta evoluiu, os métodos utilizados até hoje, as diferentes teorias pedagógicas. **Aprendi a olhar a criança como um ser íntegro, que aprende a ser, viver e conviver ao interagir com outro e com elas mesmas e diferentes ambientes.** (RE, P1p, §1)

**Quando eu estava fazendo a pedagogia eu já trabalhava em escolinha porque eu sou formada em magistério,** então eu me formei no magistério e já entrei numa escolinha particular também, **que trabalhava com crianças de três anos, eu era auxiliar,** mas executava a mesma função de professora, então tudo o que eu aprendia na faculdade eu aplicava com os meus alunos, então eu conseguia visualizar, **conseguia colocar em prática o que eu via na faculdade,** então eu conseguia ver essa realidade, mas eu acho que quem não está, com o curso que eu tive, fica um pouco difícil, mas eu não sei como todos os cursos são. (RC, P1p, §3)

**Na psicopedagogia eu penso assim, com a minha prática o que estou aprendendo lá, eu busco desenvolver com minhas crianças ao máximo pra elas não apresentarem esses aspectos,** então eu vou lá e aprendo sobre, por exemplo, a criança que tem dificuldade de interpretação de texto, então eu trabalho bastante com os meus alunos, leio uma historinha, aí vamos falar o que a gente entendeu, ah vamos recontar a historinha, então eu tento estimular pra que eles não tenham essa dificuldade, que é assim, a psicopedagogia para o pedagogo eu acho que é muito importante porque ajuda você a evitar que ocorra a dificuldade de aprendizagem, você sabendo o que causa, o que pode resolver, você pode trabalhar para que não ocorra, é um preventivo vamos dizer assim. (RC, P1p, §75)

(que autores são abordados na psicopedagogia?) Todos os que a gente vê na pedagogia, Vygotsky, Piaget, Luria ainda não entrou, mas eu acredito que ele ainda vai colocar o pesinho, ainda não estudei, mas eles vão todos da questão da maturação, do desenvolvimento da criança, desenvolvimento maturacional, emocional, social, **então a gente vê a mesma questão, só que na perspectiva de diferentes autores, pra gente ver que não há uma regra, que cada criança a gente vai conseguir observar uma coisa que um desses autores falou,** então é como a moça falou mesmo não da pra gente saber a maneira certa, cada um vai mostrar de um jeito. (RC, P1p, §76)

Como obstáculos encontrados em sua formação acadêmica, a professora 1 da instituição particular apresenta a necessidade de disciplinas no curso de Pedagogia que envolvessem mais as atividades práticas e reforça sua fala quanto a ter realizado um aprendizado maior para trabalhar na educação infantil, no curso do Magistério:

Estudamos leis, referenciais, diretrizes, porém, acredito que as matérias de didática, ou as específicas de conteúdos como a de língua portuguesa, matemática, deveriam ser mais práticas, pois **quando nos formamos e vamos para a sala de aula o que se aprende na faculdade de teoria não é suficiente.** (RE, P1p, §1)

**O meu curso de pedagogia eu acho que ficou um pouco a desejar, porque como eu já tinha o magistério eu acho que o suporte que eu tenho para a minha prática veio do magistério.** (RC, P1p, §5)

Eu lembro mais das coisas que eu aprendi do magistério, que eu utilizo, do que na faculdade, **na faculdade ficaram muitos textos que acabaram não contribuindo muito, a história da educação, é importante? Sim, sem dúvida, mas eu acho que pra prática com criança de zero a três anos não contribuiu muito**, importante como é agora, o ensino agora, então eu acho que na minha formação durante os quatro anos ficou um pouco, **a disciplina de educação infantil também foi um pouco dispersa a professora faltava muito, isso acabou prejudicando, então eu achei que ficou faltando (...).** (RC, P1p, §6)

Aí, **na faculdade, eu achei que passou muito rápido, eu achei que passou um pouco batido** (a educação da criança de zero a três anos). (RC, P1p, §7)

**É porque o estágio que é obrigatório não é a mesma coisa, não é no estágio que você vai ver as dúvidas.** (RC, P1p, §91)

**E observação também, você não pode tomar as rédeas da situação (no estágio).** (RC, P1p, §80)

Seguimos com as nossas análises, apresentando o quadro 13 que contém as informações sobre o aprendizado na instituição referente à professora 1 da instituição particular.

Quadro 13: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 1 da Instituição Particular**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema *aprendizado na instituição*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado na instituição</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. contar com ótimo apoio da coordenação pedagógica;</li> <li>2. a troca de coordenadora possibilitou uma maior liberdade para as professoras trabalharem com suas crianças;</li> <li>3. contar com a experiência da professora com quem dividia a turma, como auxiliar e da direção;</li> <li>4. troca de experiência com outras professoras na hora do lanche;</li> <li>5. facilidade para lidar com crianças de zero a três anos;</li> <li>6. salas ambientes: sala geral, sala de aula, sala de informática, sala multiuso, sala de</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. dificuldades para planejar e observar a criança no início, quando foi auxiliar;</li> <li>2. no início sentiu falta de conhecimentos para trabalhar com crianças de zero a três anos;</li> <li>3. dificuldade para lidar com crianças que ficavam o dia todo na instituição;</li> <li>4. crianças que a viam mais como mãe do que professora;</li> <li>5. falta a prática com bebês;</li> <li>6. teve uma coordenação que tirava a autonomia das professoras;</li> <li>7. as professoras das aulas extras não participam das HTPC;</li> <li>8. as capacitações que aconteciam aos sábados</li> </ol>

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
	<p>vivências, viveiro, sala de artes, videoteca, biblioteca, horta, parques interno e externo;</p> <p>7 material: livro do expoente para trabalhar atividades com as crianças a partir de dois anos (maternal);</p> <p>8. a turma é de 12 crianças de três anos e meio a quatro e possui uma auxiliar de sala que realiza a higienização das crianças quando é preciso;</p> <p>9. as crianças possuem agenda para comunicação com os pais;</p> <p>10. as professoras preenchem um diário de bordo da criança (avaliação de desempenho);</p> <p>11. aprendizado com as crianças;</p> <p>12. os projetos são propostos a partir da observação e interesse das crianças;</p> <p>13. a instituição possui um plano /planejamento pedagógico anual;</p> <p>14. utiliza-se de atividades lúdicas para trabalhar os temas com as crianças;</p> <p>15. as professoras de uma mesma faixa-etária planejam a semana juntas;</p> <p>16. a instituição investe na formação dos professores</p> <p>17. HTPI: momento individual e semanal com a coordenadora pedagógica, meia hora às quintas-feiras;</p> <p>18. HTPC: momento coletivo com todos os docentes, a coordenadora pedagógica e a diretora (pedagoga) da instituição, uma hora e meia depois do horário de trabalho às quartas-feiras;</p> <p>19. os textos estudados são específicos para educação infantil e voltados à prática;</p> <p>20. a partir do texto cada uma pensa atividades para a sua faixa-etária e compartilha no HTPC;</p> <p>21. reunião com pais, troca de experiências com mães professoras;</p> <p>22. a qualquer momento, precisando os pais podem agendar um horário para falar com a professora;</p> <p>23. as reuniões com pais acontecem a cada dois meses;</p> <p>24. os pais matêm uma relação de confiança e respeito com os professores;</p> <p>25. A Unidade oferece aulas extras para as crianças com professores especialistas: educação física/recreação; música; inglês e artes;</p> <p>26. aprendizado com professoras que ministram as aulas extras;</p> <p>27. a instituição conta com uma auxiliar de enfermagem e uma nutricionista</p>	<p>deixaram de acontecer por falta de interesse e presença das professoras;</p> <p>9. falta de reconhecimento do trabalho do profissional da educação pela sociedade;</p> <p>10. salário não digno do esforço e importância do trabalho de um profissional de educação infantil.</p>

	Elementos transformadores	Elementos excludentes
	diariamente; 28. a nutricionista tem um momento com as crianças; 29. A instituição conta com uma psicóloga todas as terças-feiras; 30. mantém uma relação de respeito e companheirismo com os demais professores; 31. a coordenação e a direção estão sempre disponíveis para apoiar os professores; 32. a instituição ganhou o premio de Escola Legal; 33. realização de um trabalho para melhorar a relação entre as funcionárias.	

Um dos elementos transformadores, para a professora 1 da instituição particular, diz respeito à facilidade que esta avalia ter para o relacionamento com as crianças:

**Eu tive sempre muita facilidade pra lidar com criança, não sei, eu consigo alcançar a criança no tipo de linguagem, brincadeiras, eu consigo me relacionar muito bem, então com a criança de zero a três anos não tive dificuldade.** (RC, P1p, §11)

A professora cita o apoio que recebeu da coordenação pedagógica, da direção da instituição e das professoras que já mantinham certa experiência, para superar as primeiras dificuldades da profissão:

No início fiquei um pouco nervosa, pois, seria minha primeira experiência com a faixa etária, mas **pude contar com um ótimo apoio da coordenação pedagógica, que me indicou muitas bibliografias referentes a assuntos desta faixa etária.** (RE, P1p, §8).

(...) **esse ano, como trocou (a coordenação), a escola teve que se reorganizar, as professoras tiveram que reaprender a ser professoras,** porque agora a gente aprendeu a lidar com certas situações que a gente recorria para a coordenação, então fica agora restrito mais para a coordenação as questões pedagógicas, mas antes não era só isso, antes eram coisas do dia a dia, coisas boas, pequenas, que tiravam a nossa autonomia, mas **eu acho que as professoras acabaram aprendendo.** (RC, P1p, §93)

(...) **mas a professora que já estava há algum tempo lá, ela me auxiliou, me ensinou, me indicou textos, a diretora da escola também me ajudou muito.** (RC, P1p, §9)

**(...) troca de experiência com professoras na hora do lanche, eu aprendo muito com as outras professoras mais experientes.** (RC, P1p, §14)

Prosseguindo na questão do apoio existente na instituição e que proporciona aprendizados diversos às crianças e professoras, identificamos os seguintes profissionais: a diretora (pedagoga), a coordenadora (pedagoga), as professoras (pedagogas), as auxiliares de sala (estudantes de Pedagogia), as professoras de aulas extras que são oferecidas na semana durante uma hora para cada turma de crianças (educação física, recreação, artes, musicalização e inglês – duas vezes na semana), a psicóloga, a nutricionista e a técnica em enfermagem.

**(a professora de esportes é formada em educação física e as aulas de música?) são com uma pessoa formada em música, trabalha com a musicalização.** (RC, P1p, §56)

**Tem a professora de inglês e a de artes**, a partir do jardim II, não, esse ano mudou, a partir do jardim I e **a nutricionista, que aí ela tem um momentinho com as crianças também.** (RC, P1p, §57)

Sim, a gente só sai nessa aula de música mesmo (para o HTPI), porque é o único horário que as crianças ficam mais atentas, porque ela trás instrumentos, as crianças manuseiam esses instrumentos, então elas ficam mais interessadas, é mais fácil de controlar, é por isso que a gente acaba saindo nessa aula. Mas **nas outras aulas a gente sempre está junto, participa com as crianças, ajuda a professora.** (RC, P1p, §58)

(quando estas outras professoras estão na escola?) **só para trabalhar no dia, até segunda feira é dia de esportes, terça é inglês, quarta é artes, quinta musica e sexta é inglês novamente.** (RC, P1p, §62)

**Agora a nutricionista não, ela está todos os dias.** (RC, P1p, §63)

**A enfermeira também, todos os dias.** (RC, P1p, §64)

Tem mais alguém (risos) , mais algum técnico (risos) ? Não. Ah! Desculpa! (risos), **a psicóloga, mas aí é só de terça.** (RC, P1p, §65)

**A gente acaba aprendendo como trabalhar com aquele conteúdo**, por exemplo, música, eu não entendo nada de nada, olhando ela, eu percebo que a forma como ela trabalha com as crianças, as crianças conseguem entender ritmo, consegue entender pulsação, e uma coisa que eu, se fosse ter que ensinar pra eles não teria conseguido tão bem quanto ela consegue, então a gente acaba aprendendo com ela as formas de estar lidando. Consigo sim, a de inglês também, todas elas. (RC, P1p, §66)

**Com a de música, eu já pedi pra ela me orientar como trabalhar, porque eles têm uma aula extra por semana, tirando a de inglês, então acaba sendo pouco, por exemplo, música dá para trabalhar muitas coisas, e eu queria trabalhar na roda cantada com eles, elemento da música, então pedi pra ela me orientar e ela me orientou como trabalhar o ritmo mesmo, então eles são abertos para ensinar, dar dicas.** (RC, P1p, §67)

**Tenho uma relação ótima de respeito e companheirismo** (com as demais professoras). **Direção e coordenação sempre estão a disposição para auxiliar os professores.** (RE, P1p, §29)

Quanto à diversidade de ambientes oferecidos como possibilidades à criança, a instituição apresenta um diferencial que são as salas ambientes e a utilização de material apostilado. A professora relata que a troca de salas acontece a cada trinta minutos em média, considerada a faixa-etária da criança.

Cada sala é organizada e planejada para oferecer maior comodidade às crianças, às professoras e à realização de atividades específicas. Exemplificando a utilização destas salas, a professora nos conta um dia de sua rotina:

(...) Na verdade são salas ambientes, por exemplo, vou falar de um dia de uma rotina, de segunda feira, das 13h00 às 13h30 eu **recepção as minhas crianças em uma sala que chama sala geral, lá a gente faz a roda cantada, roda de conversa que a criança conta alguma coisa do final de semana, faz uma brincadeira, até chegar todas as crianças,** deu 13h30 volta para a sala de aula. (RC, P1p, §29)

**Aí vai para sala de aula, realiza uma atividade dirigida, é que lá a gente utiliza um material do expoente, é um livro, aí tem atividade ou pode ser uma atividade do caderno.** A partir de dois anos já começa esse material do expoente. (RC, P1p, §31 e 32)

Isso, eu fui pra sala normal, do dia a dia, que é a nossa fixa mesmo, que aí a gente faz atividade meia hora, vai para o lanche, volta faz a escovação, aí já é outra atividade, aí o meu **já é informática, vai para a informática, meia hora também, realiza a atividade do computador.** (RC, P1p, §34)

Sim, **são seis computadores, aí tem os joguinhos didáticos, tem Word, paint, tem joguinhos adequados para cada faixa etária, só que a informática só se utiliza a partir do jardim I.** (RC, P1p, §35)

Sim, (com as crianças ficam a professora) mais uma auxiliar. Aí a gente vai, na informática eles sentam em duplas, para revezarem, acabou esse horário, **vai para a aula de esportes, a aula de esportes é duração de uma hora,** vão ao banheiro, bebem água, retornam pra sala e tem mais uma atividade lúdica, meia hora,

jantar, escovação e outra atividade lúdica para esperar a chegada dos pais. É mais ou menos assim, tem salas ambientes que são para um rodízio de todas as turmas, que é **informática, multiuso que é uma sala cheia de brinquedos, fantasias, que é para as crianças usarem bem a imaginação, a biblioteca, a videoteca, a sala de vivências que é o laboratório de ciências que eles podem fazer experiências, tem o viveiro que é onde que tem os bichinhos, tem passarinho, tartaruga, galinha, a horta.** (RC, P1p, §37 e 38)

Esse é externo, o viveiro é externo, as outras são todas dentro. Tem o **ateliê de artes, que é onde eles vão fazer atividades relacionadas com tintas e também para fazer aula de artes, os parques, que tem o parque interno e o parque externo** que são os ambientes, são as salas que a gente faz esse rodízio. Então de meia em meia hora cada turma troca de ambiente para não ficar o dia todo dentro da mesma sala, para a rotina da criança também não ficar cansativa, como a maioria fica integral, imagina ficar o dia todo numa sala só. (RC, P1p, §39 e 40)

**Quando o objetivo de algum projeto contempla alguma visita a ambientes externos da escola, realizamos aulas-passeios.** (RE, P1p, §22).

Ao falar de sua turma a professora nos informa que são ao todo 12 crianças com idades de três a completar quatro anos, algumas que ficam na instituição em período integral e outras apenas no período vespertino, período este em que ela trabalha. Para o trabalho com estas crianças a professora conta com uma auxiliar de sala, como denominam, que é uma estudante de Pedagogia.

**A minha turma é uma turma mista, então tem crianças que são meio período e tem as que são período integral. Eu tenho doze alunos**, sete no período integral e o restante meio período, de manhã eles ficam com outra professora, mas eles ficam só na parte recreativa, aí a tarde tem a recreação também e a parte pedagógica que é comigo. (RC, P1p, §20)

Nesta instituição, ao investigarmos o aprendizado que acontece com as crianças, a professora cita para além do convívio e observação, a utilização de agenda que fica com a criança e é um meio de comunicação entre ela, instituição e famílias e o preenchimento de um diário de bordo da criança na instituição:

Onde eu estou trabalhando agora, todo dia é uma aprendizagem nova, **as minhas crianças me ensinam muito** porque às vezes, a gente, na correria do dia a dia a gente fala: Essa criança não vai nem perceber isso, e aí **a criança vem com uma fala e te surpreende com um conhecimento que talvez você não estava esperando que ela já tenha, então eles me ensinam muito**, às

vezes eu dou uma atividade, estou esperando uma coisa e eles vêm com uma coisa muito mais além. (RC, P1p, §13)

**As crianças trazem consigo uma agenda onde marcamos a hora de entrada e saída, e ao final do dia são feitas as anotações sobre o dia da criança e sua alimentação.** (RE, P1p, §12)

Tem um diário de bordo das crianças, onde a gente tem que observar as crianças e anotar como foi o desempenho delas, então **eu acabo aprendendo como observar, como avaliar, como replanejar a partir desse diário de bordo**, então todo momento é aprendizagem para mim. (RC, P1p, §18)

Sobre a proposta pedagógica da instituição considerada como elemento transformador por proporcionar momentos de aprendizagens às professoras, conseguimos identificar que esta instituição possui um plano anual e que, a partir deste, as professoras elaboram atividades que trabalharão individualmente com sua turma, porém sem perder de vista o coletivo da instituição e a continuidade, ou seja, planejamento de médio e longo prazos, envolvendo os anos seguintes da criança na instituição:

**A escola já tem um plano anual, aí a gente recebe o plano anual do primeiro semestre, lá tem os eixos, dois âmbitos e os eixos, a gente vai trabalhando, tem que trabalhar os conteúdos de todos os eixos no primeiro semestre.** Na quarta feira (HTPC) como são dois jardins, dois maternais, dois jardim II, a gente **junta as professoras da manhã e da tarde e ficam pensando nas atividades**, bolando atividades, qual o conteúdo que vai ser trabalhado essa semana para não ficar cada sala também, aí você está trabalhando 15 e a outra trabalhando 20, **então, para andar juntas, porque o ano que vem pode ter uma mistura de alunos para não ter diferença de nível, então a gente usa esse tempo pra isso também**, então não é um momento de conversa jogada fora, nem só de passar aviso, a gente acaba aprendendo nessa conversa, na hora de elaborar o que vai ser trabalhado a gente acaba aprendendo formas diferentes de trabalhar. (RC, P1p, §95 e 96)

**Meu planejamento é realizado com base nos objetivos presentes no planejamento anual da escola, a partir destes e do nível em que as crianças se encontram eu formulo minhas atividades.** (RE, P1p, §17)

**Os projetos são feitos individualmente. A escolha do tema para o projeto é realizada através de uma observação das crianças.** O professor fica atento para quais temas são importantes para aquela turma, qual desperta o interesse desta e a partir disto monta um projeto e cria seus objetivos. (RE, P1p, §13 e 14)

Após a escolha deste tema, o professor busca nos documentos como **o planejamento pedagógico da escola**, o Referencial



Curricular Nacional e outras fontes de informação para justificar a importância do tema para esta faixa etária e para buscar informação para formular suas atividades. (RE, P1p, §15)

Para preparar minhas atividades, primeiramente me baseio no conhecimento prévio de meus alunos, para sempre propor algo apropriado para seu nível. **Busco sempre preparar atividades lúdicas para envolver os conteúdos presentes no planejamento anual da escola, pois através destas a criança se desenvolve de forma mais satisfatória.** (RE, P1p, §18)

Como momentos específicos para estudos, para diálogos formativos, para orientações que ocorrem nesta instituição, a professora nos conta que ocorrem capacitações mensais para estudos de documentos legais e textos referentes à sua prática cotidiana:

Tenho muita sorte por trabalhar em uma **escola que investe muito na formação continuada de seus professores, realizamos sempre capacitações todos os meses, nas quais estudamos documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e outros, sempre com intuito de nos ajudar a preparar nossos planejamentos.** (RE, P1p, §19)

**(os textos estudados) São mais específicos relacionados à prática, se a coordenadora ou a diretora percebeu que existem dificuldades com relação às brincadeiras, que as professoras estão tendo dificuldade em achar brincadeiras apropriadas com as crianças, elas colocam um texto para ajudar nisso,** relacionado ao lúdico pra gente estar desenvolvendo o nosso ponto fraco, então elas sempre fazem uma sondagem do que está precisando no momento para as professoras, sempre relacionado à prática. (RC, P1p, §27)

**Então o texto é igual para todo mundo, mas elas sempre pedem pra gente pensar na nossa faixa etária, se o que está falando no texto a gente está realizando com os nossos alunos, daí cada uma vai falar referente à sua idade,** o que o texto diz que a gente pode aproveitar para a nossa idade. Aí cada uma vai falando e todo mundo acaba tendo uma visão mais ampla do assunto. (RC, P1p, §28)

Ainda no sentido de estudo e para além desta reunião, formação mensal, existem na instituição as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e as Horas de Trabalho Pedagógico Individual que são explicadas a seguir pela professora:

**Os momentos de orientação que são realizados nos HTPC's, HTPI's e também nas capacitações, são ótimas oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional.** (RE, P1p, §35)

**A escola fornece também um momento chamado de HTPI-Semelhante ao HTPC, porém este é realizado de forma individual com o acompanhamento da coordenadora pedagógica. Neste momento conversa-se sobre o planejamento da semana, as táticas e objetivos.** (RE, P1p, §20)

(HTPI) São todas as quintas-feiras, a gente tem **meia hora para conversar com a coordenadora, individual, você vai até a sala dela, ela vê seu planejamento da semana porque lá o planejamento é semanal, fala se está tudo bem, se está adequado, dá sugestões, ou senão fala de algum texto pra você ler.** Se ela sentiu que você está com alguma dificuldade, ou você mesma fala se está tendo dificuldade com a turma e se ela tem algum texto para indicar, aí ela indica, conversa, troca experiência, conta como era quando ela estava em sala de aula. (RC, P1p, §24)

**Acontece durante o dia** (HTPI), é assim, nessa rotina que eu te apresentei, por exemplo, da segunda feira que eu coloquei na aula de esportes, **tem uma professora de esportes, então fica a professora de esportes, a minha auxiliar e eu, então são três professoras no caso, a gente utiliza essas aulas extras para recorrer a coordenadora quando tem necessidade. O HTPI é sempre marcado no horário de uma aula extra, então ocorre sempre de quinta-feira no horário da aula de música, que aí fica a auxiliar e a professora,** porque se tem alguma criança com vontade de ir ao banheiro tem alguém para levar, então as crianças não ficam sozinhas, onde eu vou, faço, e depois eu volto. (RC, P1p, §54 e 55)

Como percebemos, existe uma organização institucional, no sentido de oferecer momentos de estudo à professora, remunerado e durante a sua jornada de trabalho. Com o oferecimento de aulas extras às crianças, realizadas por profissionais com formação específica (inglês, recreação, música, artes, etc.), e com a presença da professora auxiliar (estudante de Pedagogia), a professora tem momentos sem *os educandos* (BRASIL, 2008) que utiliza no estudo, nas orientações pedagógicas, na elaboração do diário de bordo das crianças, etc.

Prosseguindo, abordaremos a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) entendendo a sua dinâmica formadora nesta instituição:

**(HTPC)** O coletivo **é uma vez por semana também, depois do horário, é com a coordenadora e com a diretora, elas que comandam o momento, a gente sempre leva um texto, na quarta-feira,** por exemplo, nessa quarta-feira elas vão dar um texto pra você ler pra ser discutido na semana que vem, então a gente vai pra casa, a gente lê, marca os pontos importantes, o que não entendeu aí a gente conversa, discute, o que achou o que tem dúvida. (RC, P1p, §25)

Teve uma aprendizagem muito grande esse ano, e assim, **o HTPC** antes tinha recados também, era 10 minutos de recados e depois era o planejamento do plano anual que a gente juntava os professores e fazia planejamento, e aí mudou, **começou a ter textos pra gente discutir sobre alguns assuntos e eu acho que isso foi muito rico para o grupo.** (RC, P1p, §94)

No HTPC também, **porque no HTPC eu não sei como é nas outras escolas, mas lá elas sempre levam um texto, a gente discute sobre o texto, sobre a prática, eu acho que esses momentos são muito produtivos pra mim.** (RC, P1p, §16)

(...) gente acaba trazendo alguns desses momentos para o HTPC, mas na outra escola que eu trabalhei não tinha nada disso, então **crescimento profissional, técnico, na outra era menor do que agora, percebo isso, eu cresci muito mais depois que eu entrei.** (RC, P1p, §68)

Outro momento identificado como de aprendizado pela professora está relacionado à convivência que tem com as famílias, aos momentos, às relações com as famílias. A instituição realiza reuniões bimestrais com os pais, porém, a qualquer momento encontros podem ocorrer, partindo de iniciativas e necessidades da instituição, como também por parte das famílias. A professora relata um momento de formação bastante gratificante para ela, que decorreu de uma parceria entre a família e a instituição em prol de uma criança com atraso de fala:

**Na reunião de pais também aprendo, porque os pais, a maioria das mães dos meus alunos são professoras também, acaba tendo uma troca de experiência com elas.** (RC, P1p, §17)

**A reunião dos pais é a cada encerramento de bimestre**, então a gente chama reunião agendada, **são quinze minutos com cada pai, nesses quinze minutos a gente apresenta o materialzinho das crianças, os pais comentam o que eles sentiram que a criança desenvolveu, o que eles têm dúvida**, porque é assim, os pais até agora que eu tive, eles têm muito interesse em como ajudar o filho a desenvolver em casa, então eles sempre querem saber o que eu estou trabalhando, quais são os conteúdos, como eles estão trabalhando em casa, como essa criança é em casa, porque são totalmente diferente na escola, **eu gosto muito de reunião de pais, porque a gente acaba conhecendo o outro lado da criança**, porque na escola as vezes eles reagem de um jeito e em casa totalmente diferente, tem criança que é mais agitada em casa, tem criança que é calma na escola e vice e versa, então a gente acaba conhecendo a criança, o outro lado da criança fora da escola. (RC, P1p, §69)

**Quando o pai quer conversar com a professora ou vice e versa, não tem problema, pode marcar, não precisa esperar a reunião de pais**, a gente tem uma boa comunicação com os pais,

nunca tive problema e as reuniões costumam acontecer de dois em dois meses. (RC, P1p, §22)

Se tiver tendo algum problema de comportamento, ou a criança não está conseguindo desenvolver certa questão, **se sentir necessidade de chamar os pais, não tem problema nenhum que os pais vêm.** (RC, P1p, §70)

Eu tive um caso, porque continuo com a mesma turminha do ano passado, só que eles foram para o jardim II e eu os acompanhei, então tem um caso muito específico na minha sala que o menininho tinha um atraso de fala, então a mãe muito preocupada contratou a fono por fora da escola, todo mês a gente tem reunião com a fono junto, a mãe, a fono, a coordenadora, a diretora e as professoras da criança pra ver como que tá, então **a partir dessa mãe, essa mãe me proporcionou um aprendizado da parte de fonoaudióloga que eu não tinha conhecimento, então eu acho que os pais pode sim trazer coisas para estar proporcionando aprendizagem pra gente sim.** (RC, P1p, §71)

Sempre tem uns pais que a gente percebe que não estão nem aí pra nada, **mas a maioria está interessada, a gente percebe que eles estão querendo impor limites, educar realmente a criança, desenvolver ela de forma plena, eu acho que eles percebem a importância da educação infantil, sem tirar a importância da educação que eles dão em casa.** A maioria a gente percebe isso, mas sempre tem uns que são do contra. (RC, P1p, §72)

Dentre os elementos identificados como excludentes à prática e à aprendizagem da professora 1 da instituição particular está o início da carreira profissional, ela indica a falta de alguns conhecimentos necessários ao seu trabalho:

Foi complicado pra mim um pouco, porque, apesar de que eu entrei como auxiliar, então tinha professora titular eu era auxiliar, **mas eu fazia planejamento, eu sentia uma dificuldade com essa questão de planejar a aula, de observar a criança, eu tinha um pouco de dificuldade.** Mas, lógico... eu tinha dificuldade, também eu tinha 17 anos, então acabou sendo **tudo muito novo pra mim, e crianças de três anos super ativas, mas tive bastante dificuldade.** (RC, P1p, §9)

**(...) com os menores de um a dois, esses já eram um pouco mais difícil, porque eles passavam o dia inteiro na escola, então eles viam a gente mais como mãe do que como professora,** então eu tinha um pouco de dificuldade porque eu não sou mãe também, mas só nessa idade, agora de dois pra cima já não tenho dificuldade. (RC, P1p, §12)

Em minha formação acredito que **falta passar pela experiência de cuidar de crianças de 0 anos (bebês).** E no geral, acredito que há várias coisas para se aprender ainda. (RE, P1p, §27).

A professora cita a presença de uma profissional, que desempenhava a função de coordenadora pedagógica na instituição, que tirava a autonomia das professoras e, como já vimos, essa profissional foi substituída e as professoras tiveram que aprender a ser professoras novamente:

**No ano passado a gente tinha uma coordenação** que eu particularmente gostava muito da pessoa em si, mas **que acabava tirando nossa autonomia como professora, então tudo que acontecia a gente tinha que levar pra ela, pra ela resolver, então a gente não se sentia livre para trabalhar na nossa sala** vamos dizer. (RC, P1p, §93)

Um elemento identificado como excludente, porque se ocorresse seria potencializador de aprendizagens, é a ausência das professoras que ministram aulas extras para as crianças na instituição, nas HTPCs:

**Não, no HTPC essas professoras de aula extra elas não participam, não sei se é porque não tem agenda, não tem horário para participar, não tenho conhecimento sobre isso, mas elas nunca participam.** (RC, P1p, §60)

A professora nos conta que a instituição tinha a iniciativa de programar uma formação mensal, aos sábados, para a equipe toda da instituição, que não era obrigatória, porém, muito produtiva e que, deixou de acontecer pela ausência de muitas professoras:

No meu ponto de vista eu acho que tem sim. No meu ponto de vista tem porque, **até então, tinham essas capacitações de sábado, que elas chamavam outras pessoas pra vir dar palestras, para falar sobre determinado assunto, eu acho que a escola está em si realmente preocupada com a preparação do profissional, mas a gente acabou perdendo isso pela falta de interesse de algumas professoras, mas a escola eu percebo que ela é interessada, porque também chamar um palestrante para três professores já não é interessante para a escola na questão financeira.** Mas eu percebo que ela tem interesse e preocupação com a gente. (RC, P1p, §85)

Como as professoras da instituição pública municipal, esta professora também tem um posicionamento quanto a sentir-se, de certa maneira, desvalorizada como professora pela sociedade e também, quanto a remuneração insuficiente:

Na carreira do professor **o que mais faz falta é o reconhecimento, não por parte do contratante, mas sim da sociedade e muitas vezes dos próprios pais.** (RE, P1p, §23).

Já o negativo, **infelizmente é a falta de reconhecimento que enfrentamos da sociedade e o salário não digno do esforço e importância do trabalho de um profissional da educação Infantil.** (RE, P1p, §39)

Passamos aos elementos transformadores e excludentes referentes ao aprendizado por meio de pesquisas, da professora 1 da instituição particular, ao apresentarmos o quadro 14.

Quadro 14: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 1 da Instituição Particular**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema *aprendizado por meio de pesquisas*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado por meio de pesquisas</b>	1. textos disponíveis na internet; 2. contato com um professor da UNESP sobre conteúdos matemáticos; 3. professor indicou leituras sobre a matemática a partir do numeral dez; 4. busca pelo aprendizado sempre.	1. dificuldade para trabalhar a matemática com a criança.

A professora cita a ocorrência de pesquisas que precisou realizar para sanar dificuldades ao trabalhar numerais com as crianças, identificou como fontes a internet e o contato que ainda mantém com um professor. A professora afirma que a busca pelo aprendizado deve ocorrer sempre:

**(...) eu tive que buscar textos na internet, tinha um contato de um professor meu da UNESP que trabalhou a disciplina de conteúdos matemáticos, ele me indicou leituras para estar trabalhando com essa faixa etária, porque eu sentia muita dificuldade de ensinar para a criança, a partir do dez como que eu ia explicar pra ela que mudava, então eu acho que a gente realmente precisa ir atrás, buscar para estar melhorando sempre.** (RC, P1p, §74)

Um obstáculo encontrado pela professora foi trabalhar com a matemática, com conteúdos que estavam propostos pelo plano anual da instituição, porém, de obstáculo este elemento passa a ser também transformador, no sentido de ter impulsionado a professora para a busca de conhecimento que não dominava:

Eu acho que a gente sempre tem que estar buscando para estar desenvolvendo da melhor forma seu aluno, eu sentia dificuldade porque na instituição onde trabalho, tem um plano anual com os conteúdos que devem ser trabalhados para cada faixa etária, então se você vai assumir o jardim II tem o planejamento anual, e lá tem os conteúdos, **eu sentia muita dificuldade, por exemplo, para trabalhar com a matemática, os numerais, posição dentro e fora (...)**. (RC, P1p, §74)

A seguir, abordamos o aprendizado em cursos de formação continuada, pelas falas da professora 1 da instituição particular no quadro 15.

Quadro 15: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 1 da Instituição Particular**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema *aprendizado em cursos de formação continuada*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado em cursos de formação continuada</b>	1. a instituição oferece capacitações para professoras e auxiliares; 2. participação em congressos (seminários) de final de semana que a escola propôs; 3. a escola é convidada a participar de formações na USP em Ribeirão; 4. se não for pela escola, não fica sabendo das formações em Ribeirão; 5. interesse para a participação em cursos.	

A professora identifica a iniciativa da instituição em oferecer, informar e proporcionar cursos de formação continuada à sua equipe:

Como relatei em uma pergunta anterior, **a escola fornece capacitações para as professoras e auxiliares**. (RC, P1p, §26)

É porque curso de formação na verdade eu nunca fiz, **eu já fui a vários congressos de final de semana que a escola propôs**, mas também porque achei o tema interessante, não porque realmente estava faltando alguma coisa. (RC, P1p, §81)

Não sei bem se é um convênio, **acho que é com a USP de Ribeirão, tem alguns congressos e geralmente a escola é convidada, então tem um tanto de vagas, geralmente é aberto para as professoras**, a gente se inscreve e vai todo mundo junto. (RC, P1p, §82)

É por que **se não for pela escola eu não tenho conhecimento de que está acontecendo, tenho conhecimento do que acontece aqui em São Carlos, mas, por exemplo, em Ribeirão eu já não tenho, então a escola informa e as interessadas vão**, mas não sei das outras professoras se teriam interesse se não fosse proposto pela escola. Eu teria porque acho que é interessante. (RC, P1p, §84)

Fechando as análises iniciais comunicativas envolvendo a professora 1 da instituição particular, vamos conhecer um pouco mais sobre a docência da professora 2 da instituição particular.

#### 5.4. Análises iniciais: professora 2 da instituição particular

O presente item 5.4 apresenta o resultado das análises intersubjetivas que partiram das informações decorrentes da aplicação das técnicas comunicativas: Roteiro de Entrevista (RE) e Relato Comunicativo (RC). Respeitando-se o nível básico de análise proposto pela MCC, para as informações correspondentes à professora 2 da instituição particular. Os temas abordados serão o aprendizado acadêmico; o aprendizado na instituição; o aprendizado por meio de pesquisas e aprendizado por meio de cursos de formação continuada.

Os aprendizados acadêmicos estão no quadro 16.

Quadro 16: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Particular**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema *aprendizado acadêmico*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado acadêmico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. aprendeu como o cuidar, o educar e o brincar atuam na faixa etária da pré-escola;</li> <li>2. faculdade e trabalho com crianças (prática) aconteceram ao mesmo tempo;</li> <li>3. trazia para sala de aula exemplos da prática no trabalho com crianças;</li> <li>4. a faculdade formou para o trabalho com a educação infantil;</li> <li>5. a faculdade formou para a ideia de professora que aprende;</li> <li>6. na disciplina de educação infantil, estudou os Referenciais que abordavam o zero a três anos;</li> <li>7. realizar a formação acadêmica e a prática (trabalho) juntos, facilitou seu aprendizado.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. observação no estágio curricular;</li> <li>2. despreparo ao assumir uma sala de aula;</li> <li>3. dificuldade com o comportamento apresentado pelas crianças;</li> <li>4. falta de conhecimento sobre as relações com os familiares;</li> <li>5. faltou aprofundamento no estudo da educação infantil na faculdade.</li> </ol>

Explorando o tema aprendizado acadêmico com a professora 2 da instituição particular, que finalizou o curso de Pedagogia em 2010, esta nos relata que trabalhava em um escritório quando iniciou seu curso e, a partir deste, decidiu procurar uma instituição de educação infantil para trabalhar e para que sua formação fizesse sentido na prática.



Portanto, trabalhou como auxiliar na instituição em que atualmente trabalha como professora. A formação acadêmica realizada simultaneamente com seu trabalho fora muito importante para suas aprendizagens:

**Não, eu acho que os dois têm que estar juntos, a teoria e a prática, porque a teoria é uma coisa... você vai ver na prática é outra, mas assim, por isso que eu te falei no começo que quando eu percebi que eu estava trabalhando numa área e eu estava estudando pedagogia automaticamente eu teria que sair, entrar mesmo numa escola pra ver realmente o que acontece. Porque só na teoria a gente não tem muita noção,** a gente tem noção do papel que a professora tem que ter na sala de aula, de como que funciona, como o professor vai ser, a relação do professor com o aluno, mas é no dia a dia que você percebe que é diferente, às vezes, por exemplo, eles falam que o professor tem que estar apto aos conteúdos, tem que saber, mas muitas vezes não precisa, a gente está lá na sala de aula e o aluno ensina a gente, então precisa da prática pra gente estar vendo como que é realmente. (RC, P2p, §83 e 84)

**Por isso que eu falei pra você que foi até mais fácil pra mim, porque eu estava em sala de aula, tava vendo, então eu fiquei fazendo o estágio ali junto, então tive esse contato, tive esse planejamento com a professora, mas é claro que eu tive que fazer as horas do zero a três e do quatro a cinco,** ai eu fiquei, já tava na salinha de zero a três então eu sabia, de quatro a cinco eu fui na salinha e fiquei também, então elas (diretora e coordenadora da instituição) deixaram, assim, por exemplo, não é porque era meu horário que tava na salinha de três que eu poderia ficar, mas eu conversei com elas expliquei do meu estágio e ela falou não tem problema fica as horas que você precisar na sala de quatro a cinco. (RC, P2p, §114)

Das aprendizagens ocorridas durante sua formação acadêmica, a professora identifica conhecimentos para trabalhar com as crianças de zero a três anos:

**Aprendi como o cuidar, o educar e o brincar atuam nessa faixa etária, os objetivos a serem alcançados, o papel do professor da Educação Infantil.** (RE, P2p, §1)

**São os três pilares básicos da Educação: Cuidar, Educar e brincar.** No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Formar a criança um ser com a sua própria identidade e autonomia, respeitando as regras de convivência social. (RE, P2p, §28)

**A gente viu na disciplina que era da educação infantil que a gente trabalhou bastante no Referencial,** que a gente tinha que apresentar seminário, trabalho baseado no Referencial, então ela passava, por exemplo, o capítulo tal, tal, tal, vocês vão ler e vão me explicar, vai fazer uma dinâmica, alguma coisa que tem a ver,

que vocês entenderam da aula, **então tinha coisas sim de zero a três anos.** (RC, P2p, §112)

Por já estar trabalhando com crianças, a professora nos conta que contribuía muito apresentando sua prática durante as aulas que tinha no curso de Pedagogia:

Então, muitas vezes na faculdade você tinha uma atividade que perguntava em sala de aula se a gente já estava trabalhando, então eu relatava o que acontecia comigo: que a professora em sala de aula explicava pra mim como que era, então, por exemplo, **a parte do projeto que a gente via na faculdade eu já sabia como que funcionava dentro da sala de aula, porque eu já estava tendo aquela prática, então eu não tinha muita dificuldade.** (RC, P2p, §10)

**Quando a professora na universidade me perguntava, tinha os trabalhos, às coisas, então como eu já estava em sala de aula, então eu dava até um exemplo do que acontecia comigo em sala de aula, para as outras também na sala, para os outros alunos.** (RC, P2p, §11)

Porque às vezes **lá (faculdade), fala que o professor tem que ter uma relação recíproca com o aluno, que a gente tem que passar pra eles e que eles também passam pra gente,** não é só o professor passar, o professor ser o centro, o aluno também passa pra gente e a gente aprende com ele também, então o que eu vi na faculdade era que a gente ia aprender muito com eles e é o que acontece mesmo, a gente aprende e muito. (RC, P2p, §16)

A seguir apresentamos as dificuldades, ou seja, os obstáculos encontrados pela professora em sua aprendizagem acadêmica, a maneira como aconteceu o estágio (apenas observação) não contribuiu para que a professora, ao assumir uma sala, soubesse como teria que agir:

**Durante o estágio observei bastante o trabalho das professoras, quando eu assumi uma sala parecia que eu não estava preparada,** mas conforme o tempo, o desenvolvimento das crianças e o meu desempenho, com ajuda de outras professoras, coordenadora, leitura de livros, buscando cada vez mais o conhecimento, percebi que estava preparada. (RE, P2p, §6)

A professora indica que gostaria de ter aprendido muito mais sobre educação infantil, alegando que este aprendizado aconteceu apenas em um semestre e ela gostaria de ter aprofundado muito mais.

Eu acho que faltou, ainda tinha que ter muito mais, que nem eu fiz na UNICEP três anos, acho que três anos é pouco, acho que

teria que ter cinco anos de pedagogia, acho que na UFSCar são cinco anos não é? **Eu acho muito pouco, foi assim um semestre só que eu vi, queria ter aprofundado mais, por que depois foi só fundamental, a gente fez estágio, eu fiz estágio de educação infantil na escola que trabalho mesmo, porque eu estava trabalhando, então eu estava em sala de aula.** (RC, P2p, §113)

Ela nos aponta a falta de formação para trabalhar questões ligadas ao comportamento das crianças e compartilha que, na instituição em que trabalha, busca parceria com as famílias:

**(...) às vezes eu sinto dificuldade mais nessa parte do comportamento,** eu falei pra você, a gente trabalha, a gente faz as regras, mas se não tem a ajuda da família com a gente a gente não pode fazer também, só a gente, então eu percebi assim que tendo esse contato com a família eu consigo trabalhar, se não tiver esse contato com eles eu não consigo, eu já senti dificuldades nessa parte de às vezes não ter ajuda da família porque ali no dia a dia com a coordenadora, a diretora a gente tem, agora com a família às vezes é mais difícil, mas agora, **acho que no começo era mais difícil pra mim essa parte, a gente não tinha tanto essa relação, agora tem mais.** (RC, P2p, §107 e 108)

No quadro 17, são apresentadas as informações sobre a professora 2 da instituição particular, explorando-se o tema aprendizado na instituição.

Quadro 17: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Particular**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema *aprendizado na instituição*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado na instituição</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. no início recebeu a ajuda de outra pessoa com experiência nas atividades que ia desenvolver;</li> <li>2. aprendeu muito com a professora com quem dividia a turma de 13 crianças;</li> <li>3. iniciou como auxiliar, mas aprendeu com a professora tudo o que esta fazia;</li> <li>4. hoje, como professora, tem a ajuda de uma auxiliar na sua turma de 12 crianças, Jardim I (3 a 4 anos) e de outra auxiliar volante;</li> <li>5. as auxiliares são contratadas e são estudantes de pedagogia;</li> <li>6. são as auxiliares que cuidam da higiene da criança, quando necessário;</li> <li>7. auxiliar e professora acompanham as condições das crianças e passam também para a coordenadora;</li> <li>8. aprendizado com a auxiliar;</li> <li>9. para desenvolver a rotina, conta com salas ambientes e aulas extras que são dadas por outras profissionais;</li> <li>10. a rotina é planejada junto com as crianças;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. não sabia o que faria quando assumiu uma sala de aula;</li> <li>2. as capacitações que aconteciam aos sábados tiveram seu tempo diminuído porque as professoras não tinham interesse e não frequentavam;</li> <li>3. falta de reconhecimento da sociedade e salário não digno de uma professora.</li> </ol>

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
	<p>11. todas as atividades estão relacionadas com o projeto, a utilização de um DVD tem uma intencionalidade;</p> <p>12. as atividades são desenvolvidas nas salas ambientes de meia em meia hora: sala de artes, sala de música, videoteca, sala de aula, sala de vivências, etc;</p> <p>13. aprendizado por acompanhar e ajudar as professoras das aulas-extras: inglês, música, artes, etc.;</p> <p>14. as atividades e o tempo em cada atividade mudam conforme a faixa-etária da criança;</p> <p>15. quando a criança fica período integral, o dia é planejado com recreação na manhã e atividades à tarde;</p> <p>16. os pais perguntam sobre a rotina da criança de período integral;</p> <p>17. a professora da manhã escreve os acontecimentos numa agenda (ata) para a professora da tarde;</p> <p>18. aprendizados com as crianças;</p> <p>19. a instituição tem um plano anual e tudo está interligado;</p> <p>20. tem um planejamento semanal que é passado para a coordenadora;</p> <p>21. as professoras tem meia hora de HTPI semanal com a coordenadora;</p> <p>22. no HTPC dialoga com as professoras da manhã, sobre as crianças de período integral;</p> <p>23. no HTPC planejam com outras professoras da mesma faixa-etária as atividades para trabalhar com as crianças;</p> <p>24. a instituição utiliza o material expoente;</p> <p>25. as atividades são registradas (fotos) e colocadas no portfólio da criança;</p> <p>26. a instituição dispõe de diretora, coordenadora, psicóloga, nutricionista, auxiliar de enfermagem e professoras de aulas extras;</p> <p>27. presenciou a mudança de desempenho nas crianças de diferentes faixas-etárias;</p> <p>28. a instituição trabalha de forma gradual e contínua com as diferentes faixas-etárias;</p> <p>29. a coordenadora e outras professoras com experiência ajudaram muito;</p> <p>30. capacitações com todos aos sábados, no ano passado;</p> <p>31. a coordenadora observou sua evolução em seu caderno de reflexões;</p> <p>32. a instituição define-se como sócio-construtivista;</p> <p>33. a profissão permite seu crescimento e conquistas pessoais.</p>	

Sobre o tema aprendido na instituição, que decorre das experiências que acontecem na vida profissional da professora no cotidiano da instituição a qual pertence, podemos identificar muitos momentos apresentados como momentos que contribuem para as aprendizagens da professora. Uma das formas de aprendizagem relatada pela professora vem da relação com os pares, com a direção e coordenação pedagógicas:

Então **quando eu comecei**, eu comecei na escola como estagiária e, eu entrei assim... numa sala que tinha mais ou menos treze crianças. **Era eu e a professora, mas como eu não tinha muito experiência, naquele dia, quando eu comecei eles colocaram uma moça, uma auxiliar também para me mostrar como era o trabalho, como eu deveria fazer, então ela estava me acompanhando em todos os momentos.** A partir de uma semana, mais ou menos, ela saiu e ficou somente eu e a professora. (RC, P2p, §1-3)

**Fui aprendendo, aprendi muito com ela e também assim, na prática, no dia a dia, conforme ia acontecendo eu ia fazendo, ia ajudando.** Ela ia me falando, tirando minhas dúvidas, eu lembro que eu fiquei mais ou menos um ano e meio com ela (professora). (RC, P2p, §4)

**Aprendi muito, ela não só falava pra mim dos cuidados, mas também da parte de educar,** porque tinha muitas vezes que eu não sabia como eu ia, por exemplo, aconteceu uma situação com as crianças que eu não sabia como eu ia lidar com aquela situação, então ela me explicava, falava como que era o procedimento na escola, toda a parte que a direção e a coordenação passava pra ela, ela também me passava, então... **tudo o que acontecia ela falava pra mim, então eu não ficava sem saber nada do que realmente estava acontecendo, conforme ela ia passando pra mim eu ia fazendo e se eu tivesse dúvida de alguma coisa eu procurava ou perguntava pra ela e ela me passava,** só que não só na parte dos cuidados, ela também passava a parte pedagógica, então ela me falava do projeto dela, da rotina, do semanário. (RC, P2p, §5)

Ela me mostrava e então, quando ela ia dar a atividade eu já sabia o que ela ia fazer, ajudava ela assim, **também na parte pedagógica eu sabia como eu ia trabalhar com ela, porque ela já tinha me passado, então acho isso legal do professor, porque tudo bem que é só o professor que está ali em sala de aula, que faz planejamento, mas a auxiliar ela também tem que saber, ela tem que saber o que você está fazendo porque na hora ali as crianças fazem perguntas, você tem que saber, tem que estar informada e também as auxiliares,** ela tem... porque elas estão junto com a gente no dia a dia, então elas sabem também, as vezes acontece alguma coisas que a gente não vê, mas a auxiliar também vê, então a gente consegue ter essa relação, então eu acho importante a professora e a auxiliar, não tem essa diferença pra mim na sala de aula, a sala de aula **pra mim professora e auxiliar é a mesma função, na verdade acho**

**que não seria o mesmo cargo que fala, mas a função é a mesma.** (RC, P2p, §6)

**A auxiliar na verdade ela está ajudando a professora, mas ela está cuidando e educando ao mesmo tempo, é uma professora também.** (RC, P2p, §23)

**Então quando eu estava como auxiliar eu ajudava assim, por exemplo, em estar lidando com certas situações, por que às vezes a professora está fazendo a agenda e é a auxiliar que fica com eles.** A auxiliar também está vendo nessa questão às vezes, brincadeira ou alguma outra coisa, **então professora e auxiliar as duas ficam juntas, porque uma só pra ver tudo às vezes não dá, às vezes precisa sair, ir ao banheiro, então a auxiliar também fica ali, a auxiliar participa muito.** (RC, P2p, §24 e 25)

Na instituição particular, a professora nunca fica sozinha com o seu grupo de crianças, ela é acompanhada por uma auxiliar (estudante de Pedagogia) e também por auxiliares volantes.

(Com quantas crianças trabalha?) **Treze. Sim (ficamos eu e a auxiliar) e tinha uma auxiliar volante, porque vamos supor que tinha uma atividade pedagógica, então estava a professora e eu, mas precisava dar um banho, ou a criança vai ao banheiro ou alguma coisa, então tinha essa auxiliar volante que ajudava a gente, nesses horários, quando tinha horário em que não precisava, ela ia para outra salinha ajudar.** (RC, P2p, §45)

(formação da auxiliar) **É a mesma, ela está fazendo pedagogia. Esta estudando.** (RC, P2p, §46)

As atividades relacionadas à higiene da criança, quando precisam ser realizadas, são realizadas pelas auxiliares, quando é necessário uma atenção maior a algum aspecto são as duas: a professora e a auxiliar que se envolvem e inclusive dividem a situação com a coordenadora:

**A professora fica com as crianças e é a auxiliar que dá o banho, elas fazem as trocas, dão o meio banho também, quando é fralda usa o meio banho, quando a criança está maior já não precisa porque ela vai ao banheiro sozinha,** e na verdade as de três e quatro anos elas já fazem sozinhas, então a gente só vai acompanhando mesmo para não acontecer alguma coisa, agora quando é coco a gente dá o meio banho também. (RC, P2p, §52)

Foi passado pra mim. Uma moça que me ensinou como que era e a partir daí eu fui sozinha, fiz sozinha, mas algumas vezes acontecia, por exemplo, a criança ficava assada e o pai reclamava

na agenda: minha criança veio assim...tal...tal...tal..., mas eu sei que eu fiz a higienização, o horário tal... tal..., então a professora confia em mim. Muitas vezes ela vem quando ela tem um tempinho e pergunta como que está, porque quando **eu era auxiliar eu fazia assim, por exemplo, eu sabia que a mãe estava preocupada com a criança e eu via que estava vermelho o bumbum, então eu chamava a professora para ver porque, não é uma coisa eu sozinha eu vi, eu chamava para ela me ajudar e as duas verem e as duas conversarem, porque as duas estão na sala de aula, as duas estão com a criança e estão vendo, então a gente tem que ter um trabalho em equipe de colaborar e de ajudar, se ela viu e eu vi não tem o que falar entendeu?** Ela passava para a coordenadora. (RC, P2p, §54 e 55)

A professora alega aprendizados com a auxiliar, na divisão das tarefas do cotidiano a serem realizadas com as crianças:

Eu já me acostumei com a escola, com as crianças, até com os pais que já conheço vários por estar lá há três anos, mas assim, **eu tenho uma auxiliar que está comigo em sala de aula, e às vezes eu conto uma história, alguma coisa, mas eu vejo que ela sabe e assim eu quero dividir isso então eu deixo o espaço pra ela também, então eu deixo ela trabalhar e muitas vezes eu aprendo bastante com ela.** Às vezes ela fala assim, eu vi que você estava fazendo assim P2p, mas você poderia fazer assim também, então eu gosto, eu tenho essa liberdade, eu falei pra ela se você achar que precisa você me fala e a gente faz junto, porque às vezes eu estou ali e sinto uma necessidade, por exemplo, eu vejo que ela também percebe essa necessidade, então eu falo pra ela que pode falar comigo e ela pode falar o que ela acha e a gente trabalha junto. Então estou aprendendo muito com ela e ela falou que está aprendendo comigo. (RC, P2p, §56 e 57)

Porque quando eu estava como estagiária e auxiliar nesse lugar, **eu via a professora e não entendia às vezes porque que ela estava muito preocupada com aquela responsabilidade, agora eu sei a responsabilidade que um professor tem.** Agora eu sinto sabe, é muito legal, eu gosto muito, é muito gratificante, nossa é muito lindo você ver o seu trabalho e as crianças e os pais elogiando, então isso vale a pena. (RC, P2p, §58)

Ao abordarmos a questão da rotina, identificamos, como nas falas da professora 1 desta mesma instituição, a questão das salas ambientes e as aulas extras. A recepção das crianças é realizada sempre com atividades, a rotina é pensada com as crianças e fica exposta como explica a professora, todas as atividades têm a sua intencionalidade relacionada ao planejamento:

Normalmente na parte da manhã eu fiquei, mas mais no curso de férias, não tinha muita atividade pedagógica, porque no curso de férias a gente faz trabalho com reciclagem, com sucatas, até para não ficar muito cansativo, porque é um curso de férias. **A gente faz mais uns trabalhinhos com artesanato, assim: de manhã eles ficam brincando, tem a rotina também que não é tão cansativa, espero as crianças chegarem, mas sempre estamos fazendo uma brincadeira uma coisa só pra não ficar só ali: ah estou esperando as crianças chegarem, mas tem uma brincadeira, uma atividade, até mesmo para descontrair as crianças, porque eles ficam perguntando fulano vai chegar? ciclano vai chegar?** E a gente fala: não, espera, porque ainda não está no horário, até eles, já vem deles de falar o horário, a gente vai lá no brinquedão, que horas a gente vai? **Eles perguntam, eles sabem, porque já conhecem a rotina da sala de aula, porque a gente passa também, todo dia a gente passa na lousa, a gente vai colando com eles, então tudo a gente faz com eles, nada assim: hoje a gente vai fazer brinquedão, não, mas a gente explica primeiro na lousa, como que é que vai ser feito, antes de ir, em sala de aula a gente já faz isso. Às vezes eles perguntam, às vezes está chovendo, então eu explico, porque a gente não vai hoje no parque? Porque está chovendo.** Então a gente vai fazer outra coisa, é legal também, então eles perguntam muito. De manhã, tem o horário de lanche, depois sempre tem uma atividade, tem um vídeo pra eles descansarem ou alguma coisa assim, mas **tem a ver com o projeto, tudo tem a ver com o projeto, não é porque eu vou passar aquele DVD, vai ter que ter por trás uma intencionalidade, não estou passando ali apenas para eles descansarem, tem um objetivo por trás.** Tem as partes das brincadeiras, tem a hora do almoço, tem algumas crianças que descansam que dormem e outras não, ficam na videoteca, ou levamos em outro ambiente porque tem a diferença de idade, para não ficarem os maiores com os menores. (RC, P2p, §34-36)

Ainda sobre a rotina e sobre os auxílios que recebe para a docência com as crianças:

Por exemplo, **tem dias que depende, tem dia que tem duas atividades, então eu faço a parte da brincadeira, faço a parte da atividade, às vezes, a atividade, por exemplo, tenho meia hora, ela dura vinte minutos, eu consigo fazer nesses vinte minutos, o que eu vou fazer nesses dez minutos? Então eu pego alguma coisa que eu tenho ali na mão, pego um joguinho alguma coisa e termino, mas que tenha a ver com a atividade também, não muda o foco.** (RC, P2p, §68)

Então, **meia hora em um, meia hora em outro, meia hora no parque, meia hora na atividade, tem meia hora na sala de vivências, tem mais meia hora de experiência.** (RC, P2p, §69)

Sim, **temos as salas na escola/ateliê, videoteca, biblioteca, vivências, horta, mini zoo, multiuso, áreas internas e externas de parque.** (RE, P2p, §15)



**Aula extra de inglês, aula de música, habilidades motoras e tem a aula artes plásticas, tem culinária também. (RC, P2p, §70)**

Estou junto, mas é assim, nesse horário, às vezes, depende do dia que eu faço a agenda, só que eu fico olhando e ajudando a professora (da aula extra), **porque é assim, na minha sala de aula tem crianças que tem intolerância à lactose, então muitas vezes eu tenho que ficar junto com as crianças junto com a professora de aula extra porque minha auxiliar está com essas crianças, porque eles fazem o lanche separado.** (RC, P2p, §72)

Tem o refeitório, tem as mesas, na verdade o lanche é a escola que faz. Tem a cozinheira, a gente tem a parte da higienização, lava as mãos tem o álcool gel, a gente faz todo aquele procedimento antes e tem a cozinheira que fica ali no refeitório e a gente oferece o lanche, tem a fruta, a guloseima e tem o suco. Na maioria das vezes tem algumas crianças que não comem, a gente oferece de novo a fruta, se não comeu, mais tarde tem o jantar, aí a gente oferece o jantar também. Tem crianças que não jantam, tem crianças que tomam leite, então, por exemplo, tem o horário do leite, tem o horário da janta, então a gente tem que se adequar a todos os horários, tem os horários dos remédios também. (RC, P2p, §74 e 75)

**Quando eu estava no maternal era o mesmo horário, era cinco horas o leite e cinco horas a janta, agora no jardim I (crianças de 3 a 4 anos) é diferente, cinco e meia é o jantar e cinco horas é o leite, a gente leva a criança cinco horas e cinco e meia lá, só que cinco e meia eu estou no jantar, mas tem outra pessoa que fica com essas crianças, então a criança nunca fica sozinha e fica fora da sala de aula, sempre tem os horários certinhos.** (RC, P2p, §76)

Apesar desta professora não trabalhar com as crianças menores neste ano, ela possui experiência com esta faixa-etária nesta mesma instituição, adquirida em anos anteriores, assim, sua contribuição foi bastante interessante para conhecermos essa realidade:

**Um ano e meio eles não têm algumas aulas extras, não tem aula de habilidades motoras, não tem aula de inglês, acho que aula de música tem. Já nos dois anos que é maternal tem todas as aulas extras, na verdade aumenta a carga horária de atividade também no maternal, as aulas extras, e acho que tem alguns lugares, não lembro muito bem, mas acho que é só isso que é diferente.** A atividade, a carga horária baby pezinho é meia hora mais ou menos, no maternal também tem, só que aumenta durante a semana, pra não ficar tão cansativos pra eles também, porque eles estavam acostumados no colinho, no colinho tem aquela parte do horário do sono, que já no baby pezinho não tem, então as crianças tem que ir se acostumando com essa rotina, porque é uma rotina nova, é diferente pra eles. No pezinho já começa passar como que vai ser lá na frente, que primeiro eles vão ter a hora de brincar, a hora de atividade, vão

ter a hora do parque, vão ter as aulinhas extras, então no baby pezinho um ano meio eles já começam a ver isso aí no maternal, dá continuidade. (RC, P2p, §26-29)

Têm algumas crianças que ficam o dia todo, elas ficam na parte da manhã, que **a parte da manhã, na verdade, é mais recreação, porque à tarde eles já vão ter a parte pedagógica, então o dia inteiro pra eles ia ficar muito cansativo, na verdade a parte da manhã é mais recreação, a não ser que a criança fica só meio período à tarde ou meio período da manhã, aí vai ter só a tarde a parte pedagógica ou só de manhã**, por que eles têm uma hora, vamos dizer assim, senão fica muito cansativo, eles não conseguem e outra, eles vão dormir, eles vão ter aquela rotina, almoço, jantar, vai ficar muito cansativo, então elas dividem, de manhã é mais recreação e tarde é mais a parte pedagógica, “agora se a criança ficar só de manhã a criança vai ter a parte pedagógica”. (RC, P2p, §31)

A frequência da criança na unidade, em período integral, é pensada considerando-se o dia na unidade, diferente da instituição pública municipal que pensa a partir da permanência da professora do período da manhã e da permanência da professora do período da tarde:

**Até os pais cobram muito isso, eles querem saber, eles perguntam bastante, como que é feito de manhã, como que é feito à tarde. Quando eles vão deixar a criança integral, às vezes é meio período, mas precisa deixar integral, eles perguntam tudo antes, eles querem saber como que é feito.** (RC, P2p, §32)

**Quando as crianças que ficam integrais, no caso a gente vê na agenda, a professora da manhã que fica, ela passa como que foi se tiver alguma ocorrência, alguma coisa que aconteceu, algum acidente elas colocam na ata então, imediatamente, eu chego e já vejo daquela criança que vai ficar o resto da tarde comigo, então eu já sei o que aconteceu com ela de manhã, às vezes a gente tem dúvida, vamos até a coordenação e perguntamos, mas a coordenação está sempre vendo, sempre dando ok, passando pra gente também.** (RC, P2p, §33)

A professora comenta os aprendizados que tem com as crianças:

**Cada dia é uma coisa, às vezes eu preparo uma atividade e nossa! sai muito melhor e muito além daquilo que eu pensei que eles iam fazer. Às vezes eu fico... olha, ainda bem que eu dei e eu continuo naquela mesma atividade com outras ideias, mas continuo com aquele mesmo assunto, porque eu sei que eles podem aprender muito mais e eu também com eles.** (RC, P2p, §17)

Quanto à proposta pedagógica da instituição e já apresentada pela professora 1, existe um plano anual com conteúdos:

**O plano anual é um documento que fica na escola, temos acesso lá, não podemos retirar, elas buscam em livros, em práticas, na verdade fica na direção, então a gente tem esse contato mais nas reuniões.** A gente não leva fora, fica ali mesmo. (RC, P2p, §42)

Essa proposta, na verdade, é buscada também nos Referenciais Curriculares, na LDB. (RC, P2p, §43)

Tudo tem uma base, não é assim a escola inventou, são os Referenciais, LDB, na verdade o que foi ensinado na pedagogia é o que a gente trabalha no dia a dia. (RC, P2p, §109)

A partir dos conteúdos do plano anual, as professoras planejam as semanas e os projetos com os quais decidem trabalhar de forma integrada com o material apostilado que a instituição adota:

**Tem os objetivos que é do plano anual, antes de entrar em sala de aula a gente pega o plano anual, a gente vê, lê, discute, vê o que está sendo trabalhado em sala de aula, a gente faz o semanário, o planejamento e a coordenadora vê, da uma resposta pra gente, um retorno se tiver tudo certo a gente faz. Alguma dúvida, se precisar mudar alguma coisa, a gente vai e conversa com ela no horário de HTPI, ela tira essas dúvidas.** (RC, P2p, §41)

O meu projeto é os cinco sentidos, está sendo muito legal, porque eu já trabalhei, estou fazendo um livrinho com eles, então olfato, paladar, tato, visão e audição, e é assim, **conforme eu vou fazendo as atividades eu já vou tirando as fotos para colocar no portfólio**, é muito legal porque eles vão falando, às vezes eu nem falo nada o que é paladar, eu já pergunto pra eles e eles já vão falando pra mim, então é muito legal essa parte, você nem precisa às vezes falar e eles já sabem, então essa parte que é legal, porque quando eu pensei em fazer esse projeto dos cinco sentidos, na verdade eu não vi algo assim, eu pensei, o que eu vou fazer com essas crianças? Eu fiz uma atividade que era do corpo humano, deitei dois alunos no chão, fiz o contorno e perguntei pra eles, o que está faltando? Eles falaram o olho, a boca, o nariz, eles foram desenhando. Fiz uma outra atividade também que era do tato com objetos, coloquei uma venda nos olhos e eles foram falando, então foram duas atividades que eu percebi que eles gostaram, eu falei então vai ser esse o meu projeto, a partir daí foi que eu tive uma justificativa de fazer esse projeto. (RC, P2p, §64 e 65)

**Tem uns conteúdos que é do plano anual que eu falei, tem o projeto, tem o livro, o material expoente, que é um livro**

**complementar, é a mesma coisa, tem também bastante coisa de cinco sentidos, então tem à ver também com o livro, até quando eu fui pra fazer o projeto, até olhei bastante no livro do jardim I e vi que tinham muitas atividades relacionadas, então consigo contemplar as duas com os conteúdos.** Durante a semana a gente combina e vê, por exemplo a gente pega três dias para o projeto, três dias para o livro, e a gente vê mais ou menos as datas e, por exemplo, a gente fechou o livro faltando, acho, umas três semanas para acabar mesmo, a gente só continuou com o projeto e finalizamos. (RC, P2p, §66 e 67)

A professora nos conta como acontecem os aprendizados com as crianças a partir das atividades planejadas e aplicadas, dizendo que em muitas vezes as contribuições que as crianças trazem, deixam-na surpresa por não ter tratado do assunto e abordado o mesmo da maneira como as crianças se posicionam. Ela observa, também, como acontecem as aprendizagens por parte das crianças sobre os assuntos trabalhados:

É difícil pra falar, mas assim, **muitas vezes estou fazendo uma atividade e o que eles me falam às vezes nem está naquela proposta, mas eles falam algo diferente que é uma coisa assim, poxa eu nunca falei, onde será que eles buscaram? Será que eles ouviram em casa? Será que viram na televisão? Será que ouviram outra professora falar? Então essas coisas que eu acho que seriam esses conteúdos que a gente consegue aprender com eles, muita coisa legal mesmo.** Às vezes uma historinha, alguma coisa que eu conto passa e no final da tarde, “pro” lembra que você falou da história, a gente vai ver o animal, por exemplo, eles falam, ah mais o coelho come cenoura, o coelho come isso, come aquilo, então é uma coisa que, eu falei em sala de aula, mas saiu dali eles continuam falando, e falam até mais ainda do que a gente pode imaginar, às vezes a gente pensa que não, mas eles guardam e muito bem. (RC, P2p, §85 e 86).

Então, eu lembro que assim.... **a professora estava trabalhando no projeto, eram os sentimentos, então tinha muito a questão de morder, ficar empurrando por causa de brinquedo, disputa de espaço, então ela estava trabalhando os sentimentos.** (RC, P2p, §18)

Então a gente fazia algumas atividades relacionadas a isso até mesmo numa brincadeira, a gente conversava, falava, mostrava o livrinho, às vezes não estava na hora de contar aquela historinha, mas a gente via que estava precisando, a gente mudava o foco, pegava o livro e começava contar aquela história, eles entendiam muito bem. (RC, P2p, §19)

**Eles falavam:... não pode bater, não pode morder, não pode empurrar. É amigo, é abraço é carinho. A professora fazia, mostrava pra eles e eu via que eles estavam entendendo, tanto é que quando acontecia uma mordida, “Pro” tem que cuidar, tem que fazer com carinho. Eles iam lá colocavam um band-aid, a gente explicava como que era, eles pediam**

**desculpa e já estava tudo certo, então tinha a ver com o cuidado. Até o projeto que ela estava trabalhando, eu achei que melhorou muito porque no final do ano eles já não estavam mais fazendo isso. (RC, P2p, §20-22)**

Comentando sobre os apoios que estão disponíveis na instituição para que sejam superadas situações mais delicadas do cotidiano, a professora cita a coordenação, a direção, psicóloga, nutricionista, enfermeira, as auxiliares, outras professoras da instituição e as professoras das aulas extras:

**Esse ano eu achei que melhorou muito, porque mudou a coordenação, agora vamos supor, se eu vejo que tem algum problema, alguma coisa eu já falo com a coordenadora, às vezes a coordenadora fala assim, bom você viu, você observou, continue observando, porque para passar para o pai a gente tem que ver, tem que tomar cuidado, dependendo do assunto do que está acontecendo à gente tem que tomar cuidado, então às vezes a gente conversa com a psicóloga também antes, para estar passando para o pai e, por exemplo, fica eu e a coordenadora a gente escreve na agenda, eu não escrevo sozinha, então eu tenho esse apoio dela, porque se às vezes a mãe não consegue falar comigo então a coordenadora já está ciente do assunto então a gente passa para o pai. Nesse ano tiveram algumas coisas que aconteceram em sala, duas crianças que eu percebi que estavam com comportamento estranho daí eu observei, avisei a coordenadora, a gente conversou, mandou bilhete para a mãe, aí ela falou que a mãe estava muito querendo saber mesmo porque em casa estavam acontecendo mesmas atitudes, então ela falou (a mãe) que é bom que a professora me falou, assim eu trabalho em casa também, a gente marcou uma reunião, conversei com a mãe e melhorou. Então tem essa relação. (RC, P2p, §77 e 78)**

**Tem a enfermeira também, que às vezes as crianças chegam com olhinho ou alguma coisa irritada então eu já procuro, eu mostro, elas me orientam, às vezes a gente coloca na agenda, já liga para o pai, avisa, pergunta se aconteceu alguma coisa em casa. A nutricionista é a mesma coisa também, às vezes eu percebo que a criança está comendo menos então eu converso com a nutricionista pergunto pra ela, então ela sempre está me orientando, eu observo e falo pra elas. (RC, P2p, §79 e 80)**

**Sim. A psicóloga fica uma vez por semana. (RC, P2p, §81)**

**Professora de inglês, de habilidades motoras, de artes plásticas e de música. (aulas extras) (RC, P2p, §82)**

No que diz respeito aos horários específicos para estudo, para troca de experiências e aprendizagens, como a professora 1, esta cita a HTPC, a HTPI, as reuniões para toda a equipe que chamam de capacitações:

No **HTPC tem toda quarta-feira, sou eu e mais duas professoras do jardim I, a gente se reúne, a gente vê conteúdo, o que vai ser trabalhado e assim, como tem alguns alunos meus que ficam na parte da manhã, então eu converso com a professora da manhã, às vezes para saber se o aluno está tendo os mesmos... como se diz a palavra... as mesmas atitudes, os mesmos comportamentos, então a gente conversa, a gente tem esse diálogo.** (RC, P2p, §61)

**O HTPI é meia hora, a gente conversa com a coordenadora, a gente passa pra ela o que está acontecendo em sala de aula, e às vezes eu peço, que nem, eu falo muito do que acontece na minha sala e eu peço muito retorno pra ela, eu fico preocupada, eu falo pra ela, você vai me dar esse retorno amanhã? Ela fala: não, fica tranquila, sossegada, porque eu vou te dar um retorno eu vou falar com os pais.** Porque tudo o que acontece, uma coisinha que eu vejo de diferente eu já falo pra ela, porque eu tenho medo que aconteça, mais na frente, alguma coisa que eu poderia ter feito antes e não fiz, então eu já prefiro contar tudo pra ela, explicar tudo e então se eu tiver algum problema com alguém, é nesse horário que eu falo. (RC, P2p, §62 e 63)

**O ano passado tinha as capacitações, até para as auxiliares teve um dia que teve uma capacitação de como era para trocar uma fralda, então a gente achava isso bem importante,** até mesmo quando a gente tem reunião de HTPC, a gente fala o que a gente acha que é legal pra gente aprender e pra elas estarem passando pra gente, elas vão buscar e passam pra gente. Então elas querem saber se a gente tem dúvidas para elas estarem passando. (RC, P2p, §97)

Acho. Teve uma um dia, que deram uma palestra sobre é... agora eu não me lembro... felicidade. **Nossa! foi tão bom, porque eu estava com a auto-estima lá pra baixo, assim com coisas familiares. A gente não pode misturar, mas às vezes acaba afetando e acaba nas crianças, a gente trás para a sala de aula, depois daquela palestra eu já falei... Não, aqui é uma coisa, é outra, então me ajudou bastante e outra, a gente desabafa também. Foi bem legal aquele dia, foi com a escola toda, cozinheira, nutricionista, foi com todo mundo.** (RC, P2p, §99 e 100)

Sobre o incentivo da instituição para seu crescimento profissional a professora cita os momentos de formação e também os gestos da coordenação:

**Incentivam, fornece, ela falou que ela tinha capacitações, tinha muitas coisas assim para o professor,** tanto é que quando eu estava como estagiária então às vezes eu pedia pra ela (coordenadora) se eu poderia sair um pouquinho mais cedo porque eu tinha coisas da faculdade, ela falou: tem certeza que você não pode ficar hoje vai ser importante, tem palestra tal, eu falei pra ela, bom, se eu estou aqui eu quero ser professora, então eu tenho que terminar minha formação pra poder ficar aqui, ela falou, então faz sua faculdade, termina tudo, a gente te apóia, ela deu os horários pra mim, eu poderia sair mais cedo, não tinha

problema porque as auxiliares tem que ficar até sete horas, ela deixava eu sair as seis e meia, ela falou então faz tudo, porque eu quero ver você professora mesmo. **Ela até escreveu porque eu tinha um caderninho de reflexão ela falou estagiária, auxiliar e agora professora, nossa eu fiquei feliz sabe, por que eles acreditaram, eles confiaram em mim.** (RC, P2p, §118 e 119)

**É porque tem hora a gente pensa que não tem ninguém vendo o que a gente está passando, pelo contrário eles estão vendo sim e ajudando.** (RC, P2p, §121)

Comentando os elementos dados como excludentes, a professora relata a sua falta de conhecimento para desempenhar algumas atividades na instituição como relatórios, avaliação. A capacitação que acontecia aos sábados, e já mencionada pela professora 1, é outro elemento excludente às sua aprendizagens e como as demais, o reconhecimento e remuneração profissionais:

Quando eu comecei o ano passado, no maternal eu lembro que falei para a coordenadora, **eu não sei, agora que eu assumi uma sala de aula, o que eu faço?** (RC, P2p, §95)

**Relatório, essas coisas, avaliação eu ficava assim, mas como eu vou fazer?** (RC, P2p, §96)

É, porque **o ano passado era feito as capacitações de sábado, como tinham muitas pessoas que não iam, porque tinham compromisso alguma coisa, então elas fazem o HTPC na quarta e sobra um tempinho, nesse tempinho elas fazem esse estudo da capacitação, então não ficou sem capacitação, só diminuiu o tempo, mas elas continuam fazendo.** (RC, P2p, §98)

**O negativo é a falta de reconhecimento que enfrentamos na sociedade e o salário não digno do esforço.** (RE, P2p, §29)

No quadro de número 18, apresentamos as informações sobre o aprendizado por meio de pesquisas, declarados pela professora 2 da instituição particular.

Quadro 18: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Particular**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema *aprendizado por meio de pesquisas*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado por meio de pesquisas</b>	1. pesquisa em sites, livros, etc.; 2. auxílio do TCC, livros, projetos escolares de educação infantil para trabalhar os comportamentos das crianças.	

Neste tema a professora apresenta apenas fatores transformadores, no sentido de estar em constante aperfeiçoamento profissional e buscando informações para contornar as situações cotidianas mais delicadas:

**Fora da escola, eu procuro sempre estar atualizada, buscando novas informações em sites, livros.** (RE, P2p, §16)

Então, por que na verdade o meu TCC é: os efeitos positivos da auto-estima na educação infantil, então me ajudou bastante porque lá fala muito da questão da auto-estima, o porque do professor estar com auto-estima baixa, as crianças, porque, o que acontece, tem alguma coisa a ver em casa, na sociedade, quais são os vínculos, então **isso me ajudou bastante, por exemplo, no comportamento deles em sala de aula, então eu busquei muito no meu trabalho no TCC, e em livros também eu comecei a procurar projetos escolares da educação infantil, revistas, até mesmo na coordenação eu peguei vários livros para estar trabalhando.** (RC, P2p, §95)

O quadro 19 traz as informações sobre o aprendizado em cursos de formação continuada declarados pela professora 2 da instituição particular.

Quadro 19: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Particular**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema *aprendizado em cursos de formação continuada*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado em cursos de formação continuada</b>	1. curso de contação de histórias para trabalhar os minutos que sobravam de atividades planejadas; 2. aprendeu transformar sucata em material didático; 3. informou para as outras professoras e foram em cinco para o curso.	

Quanto aos aprendizados adquiridos pela realização de cursos de formação continuada, ela cita um curso que soube, se inscreveu e compartilhou com outras professoras da instituição que realizaram o curso com ela e, ainda, compartilhou em horários de estudo o que aprendeu:

Então, **no ano passado eu fiz um cursinho básico na Oficina Cultural que era de contação de histórias.** Foi assim pequenininho, dois meses, mas eu senti necessidade de fazer. Por quê? É como te falei, às vezes a gente tinha vinte minutos de atividades, o que eu vou fazer nesses dez minutos? Então lá eu **aprendi bastante a trabalhar com outros materiais, sucatas, uma caixinha de leite você pode fazer várias coisas, um dado você pode montar,** você está trabalhando cores, você está



trabalhando várias coisas, números, então foi legal por isso, porque eu comecei a fazer, ela ensina a fazer como que faz isso aplicado em sala da aula, então eu fiz esse cursinho daí o que eu aprendi lá eu levei na escola. (RC, P2p, §103)

Para aplicar, para ensinar, **mostrei para as outras professoras. Elas até falaram: nossa que legal essas ideias! Eu falei no curso. A gente tem que buscar, se a gente não busca, a gente fica acomodada. É como você falou que eu falei acostumar, a gente fica acostumado, fica acomodado, não pode, tem que ir buscar mesmo.** (RC, P2p, §104)

Eu busquei por minha conta, me falaram e eu fui, e até conversei com as outras meninas, eu falei, vamos fazer ne? É legal! **As outras professoras, as auxiliares também, eu acho que foi um grupinho, foram cinco meninas na época.** (RC, P2p, §105)

As professoras da instituição particular são as mais novas em idade e apresentam o menor tempo na profissão em relação às demais professoras participantes. Realizaram a formação acadêmica enquanto trabalhavam com crianças e indicam essa situação como bastante positiva à formação docente. Como pontos em comum e relacionados à instituição, citam a equipe de apoio com a qual podem contar dentro da instituição: diretora (pedagoga), coordenadora pedagógica, psicóloga, técnica em enfermagem, nutricionista, professoras que ministram aulas extras (musicalização, artes, recreação, inglês). Para o trabalho com as crianças, recebem apoio de professoras auxiliares (estudantes de pedagogia). A instituição possui material apostilado: expoente; o ambiente da instituição é organizado em salas ambientes. Existe um trabalho realizado com os pais, pois meio de atendimentos, reuniões e materiais preparados para apresentar o desenvolvimento da criança.

Os momentos de estudo e planejamento estão presentes na rotina semanal das professoras, acontecendo em horário de trabalho como as HTPIs e fora do horário de trabalho, sendo as HTPCs e a Instituição possui uma proposta pedagógica anual.

Em comum, as professoras também declaram que não tinham conhecimento suficiente para trabalhar com as crianças de zero a três anos no início da atuação profissional, mas contaram com apoio de professoras mais experientes e com a equipe de apoio pedagógico da instituição. Declaram a falta de reconhecimento e valorização da profissão docente por parte da sociedade.

### 5.5. Análises iniciais: professora 1 da instituição universitária

O presente item tratará do resultado das análises intersubjetivas que partiram das informações decorrentes da aplicação das técnicas comunicativas: Roteiro de Entrevista (RE) e Relato Comunicativo (RC). Respeitando-se o nível básico de análise proposto pela MCC, para as informações correspondentes à professora 1 da instituição pública universitária. Os temas abordados serão o aprendizado acadêmico; o aprendizado na instituição; o aprendizado por meio de pesquisas e aprendizado por meio de cursos de formação continuada.

Os aprendizados acadêmicos estão no quadro 20.

Quadro 20: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 1 da Instituição Universitária**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, no tocante ao *aprendizado acadêmico*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado acadêmico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. nas aulas de pedagogia tem espaço para se posicionar, discutir e dialogar sobre educação infantil;</li> <li>2. a formação acontecer junto com a prática profissional possibilita um conhecimento melhor, mais crítico;</li> <li>3. o diálogo e a reflexão sobre as teorias, possibilitam recriá-las e adaptá-las à prática;</li> <li>4. o estágio é formador quando o estudante permanece um tempo na instituição e se o professor possibilita a aprendizagem do estagiário;</li> <li>5. o magistério que frequentou falava mais de primeira a quarta série;</li> <li>6. acreditar na formação do professor para lidar com a criança de zero a três.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. fez o magistério a distância e não sabia com quem sanar suas dúvidas;</li> <li>2. não fez estágio quando fez o magistério e enquanto está na pedagogia;</li> <li>3. na pedagogia a matéria de educação infantil focava de quatro a seis anos;</li> <li>4. sente o preconceito de outros professores para com os professores de educação infantil;</li> <li>5. na pedagogia, as pessoas (professores e alunos) não querem falar da educação infantil, falam da criança acima de quatro anos;</li> <li>6. preconceito existente com os professores de zero a três anos: para trocar fralda não precisa de formação!;</li> <li>7. não encontra muito material disponível na internet sobre zero a três;</li> <li>8. na instituição que trabalha tem professoras que não querem trabalhar com bebês;</li> <li>9. a pedagogia que frequenta, sem a prática que tem, não seria suficiente para prepará-la para ser professora;</li> <li>10. situações que enfrenta em sala de aula, não são contempladas na formação que realizou e realiza;</li> <li>11. o professor muitas vezes media problemas caseiros e não foi formado para isso.</li> </ol>

A professora 1 da instituição universitária é formada em Magistério e atualmente frequenta o curso de Pedagogia na modalidade semipresencial. Do seu ponto de vista, o Magistério esteve muito voltado ao Ensino Fundamental e o curso de Pedagogia abordou muito pouco sobre a Educação Infantil, principalmente a educação de crianças de

zero a três anos. Foi ela e uma companheira que, na roda de discussão sobre o tema, contribuíram com os demais professores da turma, com teorias e práticas da infância:

**(...) eu não sei como que foi o magistério delas, o magistério de antigamente, na verdade é de primeira a quarta-séries que se falava mais.** Também era a história da cartilha que não é o que a gente trabalha, bom, pelo menos na minha instituição o que a gente trabalha hoje. Na verdade, que nem no nosso caso na instituição estamos aprendendo a fazer, a gente vai tentando. Não tem nada que diga assim: essa é a receita do bolo, siga. Mesmo porque às vezes meu ovo é menor do que tava lá na receita do bolo. Meu bolo não vai ficar tão macio. (RC, P1u, §71).

É assim, nós temos encontros presenciais, nós temos duas tutoras, elas falam um pouco sobre a matéria, sobre os textos, às vezes a gente assiste vídeo, depois do vídeo eu, como professora de educação infantil, chamo aquilo de roda, mas numa roda que **todo mundo vai debater o assunto, cada um se posiciona e a gente tem espaço pra discutir entre si, dialogar mesmo.** Eu tenho uma amiga que trabalha comigo e que estuda junto comigo, então ela é mais inflamada do que eu, eu sou bem inflamada, mas ela é mais, então a gente está sempre à frente. **A gente está sempre tentando divulgar o nosso trabalho, sempre tentando divulgar, mostrar que a educação infantil não é o que as pessoas pensam que ela é mais do que aquilo, que todo mundo, a primeira infância é gigantesca, tem que ser cuidadosa, ser especial, a gente tem que saber que a criança tem o direito de brincar e tudo mais,** e umas coisas assim que a gente estava até discutindo essa semana era... Nossa é dia do índio, mas vocês pintam as crianças! Não ninguém faz mais isso, data comemorativa não é assim, pra falar sobre o índio não é que a gente vai falar do dia 19 de abril, vamos falar sobre o índio não vamos fazer um projeto sobre, estudar, tem muitas outras coisas que englobam, então não é simplesmente chegar e falar, olha, hoje é dia do índio vamos se pintar, vamos se vestir igual, então a gente ia trazendo coisas, mostrando material, alguns vídeos que nós trazíamos e defendendo calorosamente a nossa posição. (RC, P1u, §9).

Eu acho que não é por aí. **Eu acho que, eu acho não. A gente acredita muito nisto, os bebês aprendem muito e a velocidade de aprendizado deles é gigantesca. Você faz parte disto, você é a primeira pessoa que está... Ele está sendo inserido no mundo, no social, através de você! Então, por que não se formar?** Uma conversa que você tem com o bebê quando vai trocá-lo, ao acalentá-lo pra dormir... você já está inserindo, você já está falando de igual. Ele entende! Mas as pessoas não pensam assim. As pessoas acham que a educação infantil começa aos quatro anos de idade. Isto eu vi no meu curso agora... Ninguém queria falar sobre educação infantil. Os professores que estudavam comigo, estamos numa classe de 40 pessoas, ninguém queria falar em educação infantil, era uma matéria que enfim... Sabe assim. Nós somos quatro numa sala de 40, 4 professoras da educação infantil, pessoas defendendo, enquanto o resto falava assim... Há deixa pra lá, trocar fralda... Fazer desenhinho, pintar a cartilha, agente falou até da cartilha. Lembramos de cartilha e

que muitas pessoas ainda utilizam cartilha, precisam deste amuleto, precisam desta muleta para sair de uma alfabetização. (RC, P1u, §5 e 6).

Quando menciona as teorias que utiliza, e que são decorrentes do posicionamento teórico da instituição na qual trabalha, demonstra um pensamento crítico sobre as mesmas e reforça a importância em poder contar com a formação teórica e prática simultaneamente:

Nossa!! Não, as duas coisas (teoria e prática). Sabe por que as duas coisas? Porque o que a gente mais ouve de estagiário é assim, e de mim também, também estou pensando em mim, nossa, mas não foi assim que eu aprendi, porque também é assim,  **você lê Wallon, você lê Vogotysk, você lê Piaget é uma coisa. Agora até você entender, interpretar é outra e você vivenciar aquilo no dia a dia é uma terceira, se você juntar tudo fica melhor**, você chegar lá com teoria, só que a prática te ajuda muito, é a aquela história, nem sempre a teoria é igual à prática também é verdade. Às vezes a teoria diz não o bebê só vai aprender a partir dos dois anos de idade fazer isso, mas o que você vê na prática é outra coisa. (RC, P1u, §55).

É porque às vezes não é bem assim, você sabe por quê?  **Porque quem escreveu também a teoria muitas vezes não está lá na linha de frente, porque é diferente você estar na primeira linha de você estar na última, a visão é diferente, que nem, você acha que Vogotysk estava numa sala? Muito embora eu acredite muito no que ele fale, não estou questionando quem sou eu para questionar, mas eu acho que algumas coisas por isso que a gente tem que ser dinâmico, por isso que a teoria está mudando**. As pessoas estão revendo, que nem a gente começou conversando, a gente falou sobre os Referenciais, eu falei isso pra você, a gente achou que o Referencial está um pouco ultrapassado... (RC, P1u, §57).

A professora, considerando a experiência que compartilha na instituição na qual trabalha, e que, poderemos ver mais à frente, possibilita: momentos de formação questionadores no sentido da pergunta, a utilização da metodologia do questionamento, faz as professoras pensarem e refletirem, coloca-se no sentido de ser possível repensar e recriar as teorias tornando-as mais adequadas à realidade profissional. Quando cita os Referenciais:

(O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) Já ultrapassado, não que a gente não utilize ele, a gente recorre, mas a gente faz melhor, a gente é capaz, a gente já viu que muita coisa mudou, que as crianças podem participar mais, no referencial não o professor faz isso, o professor faz aquilo, professor, professor, professor, e a gente acredita que criança e professor, criança e professor, criança, criança, entendeu? Então,

não é um jeito de você discutir a teoria? E quando você expõe no grupo e todo mundo fala, não é um jeito de você criar sua própria teoria? (RC, P1u, §58).

A professora considera muito importante o momento do estágio para aquisição de prática docente, desde que seja um estágio em que o formando se envolva e não fique apenas na observação:

Mas eu sou uma das professoras que mais recebo estagiárias, porque o meu intuito é esse, é a formação, senta aqui, olha, essa sala é assim, assim, assado, vamos fazer assim, assim, assado, mesmo as estagiárias remuneradas como as estagiárias de curso estágio obrigatório. Então é assim: vai passar pela minha sala eu não posso obrigar o estagiário a fazer, mas ele é convidado a participar mesmo **porque, pelo que eu sei, tem que ter um tanto de hora de observação, hora de participação e regência, porque senão você não está aprendendo e o estágio, pra mim, eu acho super importante que você precisa aprender, imagina você se formou, você está cheia de teoria, vai lá e legal está numa sala e aí? Vai fazer o que?** Não é assim instantâneo, e eu te falo isso porque eu cheguei assim, eu não sabia nada sobre educação, saí de uma secretária, era uma secretária e fui parar numa sala, e o que eu vou fazer agora? (risos) Alguém me diz? Fui aprendendo, então a prática é a melhor pra mim pessoalmente, foi a melhor aprendizagem, a teoria me ajudou bastante, mas o que eu ainda levo de aprendizagem é a prática. (RC, P1u, §63).

**Algo a mais, acho que é isso que o estagiário tem quando ele faz o estágio direito, quando ele sai para o mercado de trabalho ele tem algo a mais.** (RC, P1u, §74).

Comentando os obstáculos enfrentados no sentido das aprendizagens para trabalhar com a Educação Infantil, e mais propriamente com a educação da criança de zero a três anos, a professora cita o preconceito existente entre os próprios profissionais com os quais compartilha o curso de Pedagogia, que no nosso diálogo nos pareceu decorrer de um desconhecimento tanto teórico quanto prático do que é possível e necessário se desenvolver com essas crianças menores:

Agora faz acho que antes não tinha porque pelo que eu estava entendendo que não tinha, eu sei que agora faz pelo menos... **no meu curso tive uma matéria de educação infantil, mas mais focada de quatro a seis, agora o que eu disse que nem do preconceito, uma coisa clássica que a gente ouvia era assim, mas eu tenho que corrigir provas, eu tenho preparar aula, como coisa que a gente também prepara, você não pode chegar num bebê e do nada, você chega lá com o material e muito diferente de uma aula de um professor que dura 50**

**minutos, ele tem que preparar, ele pode repetir essa aula pra várias outras salas a gente tem cinco dez minutos de atividade com bebê,** não dura mais que isso, então você tem ao longo das oito horas, que é o horário que a gente trabalha milhares de atividades que estão acontecendo, então o professor do ensino médio ele pensa assim, eu estou falando com pessoas, eu preparo provas, eu tenho que pesquisar... Nós também! Esse é o tipo de preconceito que eu falo sabe, eles acham que não somos iguais. (RC, P1u, §8).

**Quando os meus companheiros de sala da faculdade assistiram Reggio Emília: imagina isso é impossível de acontecer, não é impossível, como ontem agora estou numa matéria de história, então cada um tinha que falar um pouco de dentro da sua sala, como trabalharia a história, o fato da criança vir contar a história de vida dela, é história! Não! Imagina como você vai ensinar história para criança pequena?** Você não está ensinando história para criança pequena, não que você vai falar sobre Revolução Francesa, mas também é uma história, é um fato, então eu acho que é essa visão, também quem se formou em sociologia não precisou falar sobre educação infantil, então pra ele era algo desconhecido, agora no estágio obrigatório todo mundo foi conhecer um pouco de educação infantil, então agora a gente vai descobrir se as pessoas mudaram ou não a sua visão. (RC, P1u, §46).

Citando a faixa-etária de zero a três anos:

Eu não me lembro no magistério como foi à formação de zero a três. Na verdade, meu magistério não foi um magistério que eu curti, mas posso dizer agora que é recente o zero a três anos, agora a educação infantil tem uns cinco, seis meses, acho que foi no começo do ano, foi no começo do ano. **As pessoas não querem falar da educação infantil, e a educação infantil para as pessoas é acima de quatro anos, sabe? É a pré-alfabetização que agente não chama de alfabetização.** Então é... berçário assim... como a gente chama dentro da creche, são pra serem cuidados, assim as pessoas estão para cuidar. **Pra cuidar não precisa de formação nenhuma. Precisa de formação pra trocar fralda? E você vê isto como preconceito nas pessoas que trabalham mesmo, dentro de uma instituição que não querem trabalhar, acham que é feio, que é feio dizer – eu troco fraldas, professor com nível universitário, trocar fralda?** (RC, P1u, §3).

**Isto também a gente vê até na internet. Você vai procurar coisas de zero a três, você não acha muito. Você acha pra mais velho, mas uma coisa mais didática, uma coisa assim, mais escolarizado eu diria.** E não tem como escolarizar zero a três não é? Eu acho que as pessoas estão desmoralizando, muito embora muitas pessoas estejam preocupadas. A gente tem visto vídeos, lido textos, as pessoas que começaram a pensar nisso estão participando de fóruns, realmente a gente está lendo trabalhos de pessoas preocupadas, focadas, que estão mostrando outra realidade, só que até as pessoas se abrirem nessa realidade

vai demorar um pouco, **eu vejo isso dentro do meu próprio espaço de trabalho, tem gente que não quer ir trabalhar no berçário.** (RC, P1u, §7).

A professora cita a falta de formação para assuntos que estão presentes no cotidiano da instituição escolar e que não foram abordados quando da sua formação, durante o curso de Magistério e, agora, no curso de Pedagogia. A professora faz uma colocação no sentido da necessidade da reflexão, do questionamento e das críticas que estão postas para a educação de crianças na Educação Infantil:

Na minha matéria de didática eu fiquei pensando o seguinte: **tudo bem que meu curso é um curso pra quem já é professor, mas se eu quisesse ser professor e tivesse aquela matéria de didática, não acho que seria suficiente para sanar a minha necessidade em aprender a estar numa sala de aula, não acho.** É que nem eu comecei dizendo se o estagiário ele chega lá é tudo novo, você imagina uma pessoa que não fez estágio nenhum, chega numa sala não estava escrito exatamente, **o que a teoria diz de criança agredindo professor? Nada. Não existe isso, ninguém quer falar sobre isso e o professor tem que aprender... A como lidar com a situação, e o que vai ensinar ele, como ele vai chegar nisso? Na prática, pensando, refletindo, observando, o porquê talvez daquele aluno estar agressivo, se existe alguma coisa, então e assim você está vendo que tem que ver tantas outras coisas.** (RC, P1u, §68 e 69).

Mas também, refletindo sobre essa teoria, questionando, não aceitando, sabe, não abaixando a cabeça e aceitando, porque como a gente estava falando do médico, mas cem anos aconteceu assim, mas cem anos não aconteceram outras coisas? Não deu pra mudar? Não foram outras descobertas? Eu acho que isso também é, que nem um estagiário, não porque lá na faculdade eu vi assim, assim, assado, poxa eu não tinha pensado nisso, o estagiário está trazendo a teoria dele, porque minha professora falou assim, assim, assado, não olha, você está vendo que na prática não é bem assim, Por que? O que eu vejo, por exemplo, ninguém fala para um professor que ele vai ser professor, não, mas dentro da minha instituição o professor fala com a família, muitas vezes a família vem trazer problemas de casa para o professor, o professor está lá, ele fala assim fecha a porta e vai embora? Não, ele escuta, ele é um bom ouvinte, ele não vai participar, mas ele também tem que ser um bom ouvinte, é claro que existe instituições a professora, que não é aberto assim, a família não vai até a sala, não acontece isso mas não era para **o professor saber, que muitas vezes pode ser que isso aconteça que ele vai ter que mediar problemas caseiros que não dizem respeito a ele, mas ou ele ajuda a resolver aquele problema ou o aluno dele não consegue sair daquilo**, porque o professor que tem uma visão da criança que às vezes a família não tem, muitas vezes a criança chega em casa a família vai trabalhar deixa a criança sete e pouco na instituição, pega seis e pouco, oito horas

a criança está dormindo, oito e meia, o que a família sabe dessa criança? **E aí o professor detectou alguma necessidade física, emocional da criança, pelo menos o que eu acho e que tenho visto a teoria não diz nada disso, eu fui aprender isso na prática.** (RC, P1u, §64 e 65).

Após explorarmos um pouco mais sobre os aprendizados acadêmicos da professora 1 da instituição universitária, passaremos ao segundo tema a ser abordado: o aprendizado na instituição. Este está apresentado no quadro 21:

Quadro 21: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 1 da Instituição Universitária**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o *aprendizado na instituição*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado na instituição</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. a formação aconteceu mais profundamente após se inserir na instituição que trabalha atualmente (vinculada a uma instituição de ensino superior);</li> <li>2. a instituição se preocupa muito com a formação do(a) professor(a);</li> <li>3. avalia ser uma professora melhor, mais profissional e mais confiante;</li> <li>4. a razão adulo/criança na instituição é muito baixa em relação a outras instituições conhecidas, o que possibilita o tratamento quase que individualizado para com as crianças;</li> <li>5. abundância de material disponível para o(a) professor(a) realizar seu trabalho;</li> <li>6. entrosamento entre creche e família;</li> <li>7. sentiu segurança em relação à coordenação;</li> <li>8. a formação e a prática juntas são melhores para o(a) professor(a);</li> <li>9. a pesquisa ocorre o tempo todo;</li> <li>10. nas formações, a equipe técnica busca atender à demanda do coletivo, sanando muitas perguntas e plantando outras;</li> <li>11. organizam a rotina de modo que a criança saiba o que está por vir;</li> <li>12. trabalham muito com os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e mediação;</li> <li>13. as crianças se relacionam entre si, dentro da instituição;</li> <li>14. as professoras escreveram crônicas sobre seu trabalho que foram publicadas em um livro;</li> <li>15. todas as rotinas e atividades são anotadas no caderno do professor: ciclo formativo;</li> <li>16. a equipe técnica é formada pela diretora (pedagoga); coordenador pedagógico; coordenadores de módulo;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. as pessoas não pensam muito no zero a três anos;</li> <li>2. seu início como professora foi difícil: não sabia o que fazer;</li> <li>3. seu primeiro trabalho foi como pajem. Ficava com muitas crianças e as atividades eram mais para cuidar da higiene e alimentação da criança.</li> </ol>



	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
	psicólogo; nutricionista; técnica de enfermagem; professora de música; 17. a formação é: semanal em reunião de planejamento entre professoras da turma; semanal em reunião com coordenadora de módulo; semanalmente em reunião com a diretora, coordenador pedagógico, coordenadora de módulo, psicóloga e; mensalmente, uma parada sem crianças que envolve todos os profissionais da instituição; 18. para a resolução de assuntos diversos da instituição utilizam teorias, comparam-na com a prática, questionam e tentam melhorá-la; 19. na instituição, as soluções não são dadas, são buscadas, debatidas, refletidas e questionadas; 20. a criança diz o caminho, ou seja, a professora aprende com as crianças; 21. as professoras contam com outros(as) profissionais apoios e volantes no dia a dia com a criança; 22. a equipe técnica é quem define com que turma a professora ficará durante o ano.	

A professora 1 da instituição que é pública, porém está vinculada a uma Universidade, por isto identificamos a mesma como universitária, demonstra muita satisfação por pertencer à instituição e atribui a esta uma evolução profissional que identifica na sua carreira:

Questionei, busquei, **mas a formação mesmo aconteceu mais profundamente quando entrei no trabalho atual. Eles se preocupam muito com a formação do professor, estão abertos a perguntas e a nos desafiar a achar o caminho. (RE, P1u, §9)**

Tenho muito ainda que aprender, muito a pesquisar, mas fazendo uma análise da professora de dez anos atrás para esta, sou muito melhor. **Sou mais profissional, ouço e observo mais. Sou mais confiante e não tenho medo dos desafios. Busco quem possa me dar, peço informações, me faço exigências.** Entretanto, a carência que aqueles meus alunos iniciais tinham, faziam com que me sentisse mais útil, não só profissional, mas mais próxima, mais útil/acessível. (RE, P1u, §10)

Comentando a relação adulto/criança na instituição em que trabalha e que passa a ser um elemento transformador, diferentemente da instituição pública municipal considerada neste trabalho, a professora identifica a possibilidade de atenção individual dada à

criança. A professora não escolhe a turma com a qual vai trabalhar. Ela manifesta o interesse e a direção e coordenação tomam a decisão final:

**A quantidade de crianças por sala (a razão adulto/criança é baixíssima em relação a outras instituições por mim conhecidas). Há abundância de material disponível para que o professor faça o seu trabalho. Achei magnífico o entrosamento entre creche e famílias, fiquei maravilhada com a decoração do espaço. Senti-me segura em relação a coordenação inicial....** (RE, P1u, §38)

**É uma razão adulto/criança exorbitante, que nem esses dias nós fomos, a psicóloga foi num congresso sobre psicanálise que tem na Bahia, as pessoas ficam horrorizadas com nossa razão adulto/criança,** realmente nós temos uma razão adulto/criança, tem muito adulto, por mais que eu diga não, eu não sei individualmente, a gente não trata individualmente, a gente acaba tendo tratamento individualizado porque você consegue, você tem essa possibilidade, que nem grupo de 4 anos, 10 crianças e se você for ver a realidade fora é quarenta, trinta. (RC, P1u, §43)

A gente segue aquela tabela do MEC, eu não sei direito, adulto criança, dizer assim, olha exatamente essa quantidade, mas eu sei que até 2 anos acho que são 5 bebês por professor, eu acho eu não tenho certeza, 4,5 bebês por professor, eu sei que na nossa instituição temos 10 bebês e **duas professoras, mas essas duas professoras também tem os seus volantes, os seus apoios, então horário de pico, os apoios estão lá,** conforme vai aumentando as salas depois de 2 anos nós temos 12 crianças para duas professoras, de 3 anos nós temos 13 crianças para 2 professoras, de 3 anos e meio nós temos 11 crianças para uma professora e uma apoio, 4 anos nós temos uma professora para 10 crianças, 4 anos e meio, nós temos 10 crianças e uma professora, e sempre tendo os apoios, porque esses apoios são naqueles momentos que te falei também quando o mais velho vai ficando, momento em que a professora não está na creche, porque não é horário de serviço dela, momentos de pico que ela necessite, momentos de uma atividade que requer um pouco mais de atenção e o último grupo nós temos 2 professoras e 1 estagiária para 17 crianças, todo mundo nossa mas porque 3 profissionais nós temos uma criança com necessidades que precisa de mais atenção, então teoricamente uma professora fica o tempo todo, muito ligada a esse criança. (RC, P1u, §37)

Não necessariamente, nós temos duas estagiárias, uma que fica no grupo maior de 5 anos que elas fazem 6 horas e uma que fica entre os dois berçários, ela cobre o horário de pico dos dois berçários, cobre assim, ela entra as 12h00 e sai as 18h00, então os horários, elas acabam ficando juntas, **os outros apoios são professoras formadas e concursadas e nós temos também uma professora que só trabalha com música,** que tem formação, então ela só trabalha com música e ela também como ela gosta de fotografar ela também faz às vezes de fotógrafa muitas das vezes, mas com as crianças diretamente ela só trabalha com a música. (RC, P1u, §38).

Aqui no trabalho, **não temos o direito da escolha de salas. Nossa equipe é quem escolhe, não antes porém de uma conversa sobre qual sala eu gostaria de estar.** Gosto dos menores, mas também dos maiores. A única coisa que me apavora em estar nos maiores, é o letramento. E por isso, tenho medo de estar em uma sala de maiores, imagine o fundamental. Espero que meu estágio lá supere os meus medos. Mas na verdade, me sinto feliz correndo, sendo “uma deles”, pulando, cantando... não penso ser aquela professora inacessível, com sua mesa ao centro e quase nem toca os alunos... os pequenos nos dão esta oportunidade, de brincarmos, de aprendermos, de tocarmos, de vivermos..... (RE, P1u, §6)

**Sim e eu posso ser um apoio, porque é assim, a gente não escolhe sala, quem escolhe a sala pra gente é a equipe, a equipe vê seu perfil, perfil de crianças, fala assim, olha, esse ano você vai trabalhar com tal idade,** eu fiquei 4 anos em berçários também o corpo precisa sair um pouco porque o berçário é a turma fala é só o corpo, não o corpo mente, mas o corpo precisa chega num momento que você precisa sair, que nem só trabalhava com os maiores nos últimos anos, é muito grande o levantar e abaixar o dia inteiro para trocar fralda, chega numa hora que o professor precisa descansar esse movimento, então é assim, o meu apoio desse ano por exemplo a professora ela tem formação, ela trabalha na instituição faz 25 anos, acho que ela tem formação em História e Pedagogia, sabe assim a outra coisa que entrou esse ano também é uma moça que está fazendo mestrado, por isso que **a gente não fala auxiliar, porque a gente já teve esse momento de auxiliar, já gerou muita confusão, então a gente fala apoio, ajuda, volante para o nome auxiliar não depreciar, não é essa nossa intenção,** não que a meninas que estão na nossa instituição estão sendo depreciadas, mas assim tem professor que não gosta de ser chamado de educador por exemplo, acha que é ofensivo, que educador é qualquer pessoa e ele não, ele tem formação então ele é um professor, por isso que a gente usa essa terminologia, elas mesmas se chamam como volantes, como apoio. (RC, P1u, §39)

Sim, **todo mundo lá é concursado, só as estagiárias que são escolhidas pela equipe, todo mundo na creche agora, se não tem a formação em pedagogia está caminhando para,** por causa, também por causa da indicação da LDB, mas está todo mundo muito preocupado. **Tem uma psicóloga que entrou agora com magistério e agora ela está fazendo pedagogia porque ela precisa ter uma licenciatura para estar na creche,** daqui a alguns anos já era para ter na verdade, mas como ninguém cobrou ainda, então todo mundo tem um nível de formação. Quarenta horas semanais. São, deixa eu só contar... Grupo I berçário I e II, grupo 3, grupo 4, 4 D, 5 e 6, são 6 salas. (RC, P1u, §40 a 42)

Pra você ver é uma professora doutora em música, que está trabalhando. Agora vamos que nem a nossa conversa inicial era, as pessoas não gostam, não pensam em educação infantil, claro que no nosso caso também o salário pesa muito se você for por em relação ao estado, pesa bastante, mas uma professora doutora iria trabalhar numa creche se ela achasse que ia

banalizar o serviço dela, a formação dela? Eu acho que é pensamento mesmo, acho que as pessoas não conhecem e acabam banalizando, pensa no que era antigamente, antigamente a creche era para mulheres que trabalhavam fora, era um lugar pra criança ficar, era mesmo, mas hoje não, a gente luta, briga e cuidar e cuidado também é educar, você ensinar uma criança a escovar os dentes você também está educando, porque é uma necessidade dela, é uma necessidade básica, a criança a fazer xixi, aprender a usar o vaso, a se secar é uma necessidade básica, não acho que seja vergonhoso, mas as pessoas precisam aprender isso. (RC, P1u, §45)

Falando sobre sua rotina, a professora demonstra muito cuidado com as relações que são desenvolvidas com as crianças no sentido de reconhecer e respeitar suas vulnerabilidades e seu modo específico de ser:

Minha rotina inclui ouvir a criança. Sempre estamos atentas às suas necessidades, aos seus desejos. (RE, P1u, §14)

**Organizamo-nos de modo que a criança saiba o que está por vir, seja com uma música (tema para cada coisa) ou um lugar, ou um objeto, não a deixando ansiosa.** É conversar com ela, é afagá-la, brincar junto, mediar discussões, brincadeiras. É garantir que ela tenha acesso a todas as atividades, jogos e coisas que sejam pertinentes a sua idade, mas sempre de forma lúdica e prazerosa. É assim o nosso dia a dia. (RE, P1u, §15)

Um exemplo de atividade desenvolvida com bebês:

Para o bebê muito pequeno, por exemplo, hoje você mostra uma bola ele não tem interesse pela bola, você esconde a bola acabou o interesse. **O bebê muito pequeno o interesse dele é só o campo de visão, aí passado um tempo ele vai buscando interesse se você esconder a bola, ele vai procurar essa bola. Isso ele já está aprendendo a brincar. Daqui a pouco ele está escondendo a bola pra você, sabe ele esconde a bola dele mesmo, então assim, não tem aprendizado?** Como diz Piaget, não é só nessa fase só aprende isso, nessa fase de tanto a tanto ele aprende isso. Não só nesse interesse que **Vigotysky defende não, nós estamos aprendendo sempre desde pequeno até bem grande, ele até fala da zona de desenvolvimento proximal, o que eu sei fazer junto hoje, amanhã eu posso fazer sozinho e é essa a história com um bebê ou com a gente mesmo, Às vezes você está me ensinando uma coisa agora eu com 30 anos que não consigo fazer sozinho, mas amanhã pode ser que eu consiga,** entendeu? **É a busca do querer e o bebê sempre quer, uma criança sempre quer mais, ela nunca está satisfeita só com aquilo,** bem se vê quando as pessoas amarravam um bebê, amarravam não, acalentavam toda em volta, as mãozinhas queriam se mexer, queriam conhecer o mundo, queriam colocar as coisas na boca. (RC, P1u, §11)

**E o bebê é assim, a gente precisa observar muito pra ver evolução, avaliação, vamos dizer assim, o que um bebê está aprendendo ou não, é a observação.** Você desafia ele mostrando coisas, colocando desafio, hoje o bebê não consegue rolar, mas amanhã você vai colocando uma almofada pequena ele passa por aquela até que ele consegue em uma maior, para que consiga subir num brinquedo, desenvolvimento motor? Claro, mas também porque ele foi desafiado sabe, foi instigado a fazer isso. (RC, P1u, §12)

Mediado, essa é a palavra, **tudo a gente fala: nós não ensinamos nós mediamos, dentro desse nosso campo de visão lá no trabalho a gente usa muito a palavra mediação.** (RC, P1u, §13)

Um diferencial: as relações entre crianças de idades diferentes dentro da instituição. Mesmo questionadas, as professoras das instituições anteriores não conseguiram identificar como prática da instituição o convívio entre crianças de idades diferentes:

Nesta instituição utilizamos momentos que chamamos de oficinas. **Temos oficinas de entrada e despedida e muitas outras que ocorrem no decorrer do dia. Sempre estamos em dois grupos, pelo menos. Tentamos ficar atentos às idades, ou seja, se pela manhã estivermos com crianças de 5 anos, no outro período estaremos com os de 3 e assim se segue.** (RE, P1u, §16)

**Outra forma de interação que também utilizamos é o projeto integrador, onde duas turmas realizam em conjunto um determinado projeto,** compartilhando de seus resultados. (RE, P1u, §17)

**Trabalhamos em forma de projeto e suas atividades giram em torno dele.** Por exemplo, para as crianças maiores, cada turma tem um nome e o primeiro projeto do ano é trabalhar exatamente esse nome, sua identidade. Se somos da turma da borboleta, faremos pesquisa sobre a mesma, seu habitat, seu modo de viver, suas espécies, do que gostam, como se formam, como achar as lagartas, como montar um insetário, esse tipo de atividade. (RE, P1u, §18)

**Já no coletivo (as oficinas) são atividades que não se relacionam com o nome da turma, uma vez que são muitos grupos juntos, mas que também são organizadas em forma de projeto ou não.** Supondo que um professor volante pensa em trabalhar com movimento. Ele organizará nas oficinas coletivas brincadeiras relacionadas ao seu tema que atenda as necessidades de todo o grupo, seja crianças de 1 ano ou 5 anos no mesmo espaço. (RE, P1u, §19)

(convivência com outras crianças) Sim, existem momentos pra isso, existem momentos da criança desde o berçário, o berçário, por exemplo, o berçário I que são os menores no horário de almoço das professoras, precisa ir juntando grupos porque todo

mundo precisa ir almoçar, e também as famílias visitam as crianças nesse horário, **então de 10 crianças, muitas vezes fica um numero bem reduzido, mas as famílias estão ali no mesmo espaço junto com os grupos maiores, grupos de 5 anos, grupos de 3 anos, todo mundo no mesmo espaço, muitas vezes talvez não fazendo a mesma coisa mas fazendo a mesma coisa. Porque o que nós temos de bom na creche é o seguinte, nós sempre temos muitas atividades, ninguém precisa estar o tempo todo fazendo exatamente um grupo fechado, então eu posso ser um bebê e ter uma criança mais velha brincando enquanto o grupo do mais velho está pulando amarelinha e ele não quis pular amarelinha naquele momento, pra ele, foi mais interessante brincar na oficina de sagu com o bebê. Todos os grupos tem essa interação.** (RC, P1u, §33)

Sim e não, porque é assim, **a gente tem horário de parque, horários que estamos na área externa, então para que seja uma interação boa, a gente limita uma quantidade de crianças, então geralmente são dois grupos de cada vez, mas esses grupos de cada vez, o grupo um com o grupo dois naquele horário, depois o grupo um se encontra com o grupo três em outro horário, ele se encontra com o grupo quatro em outro horário.** (RC, P1u, §34)

(as crianças) **Se conhecem, conhecem as famílias, sabem um pouco da particularidade de cada um. Isso é muito engraçado quando você acha uma blusa perdida e fala de quem é essa blusa? A criança do grupo quatro fala assim, não é de lá dos bebês? Eles tem esse momento de interação.** O que a gente acredita muito que isso é muito rico, muito válido, é muito importante uma criança brincar com outra, com mais velho, tentar fazer o que ele está fazendo, é o que a gente acredita no Vygotsky, o que eu não posso fazer sozinho hoje eu faço com a ajuda do outro. (RC, P1u, §35)

Um elemento transformador ao aprendizado desta professora foi a possibilidade de participar da publicação de um livro sobre suas práticas cotidianas:

(existe um documento norteador do trabalho na instituição?) Sim, que é o PPP, **nós estamos trabalhando o PPP já tem anos na verdade. É uma coisa que a gente fez de bom pra gente, a gente escreveu um livro, algumas de nossas professoras tem um livro publicado, na verdade é, são várias crônicas de várias professoras das creches universitárias, o fato da professora escrever um livro, por exemplo, escrever uma crônica ela foi pensar na sua pratica, ela não vai colocar um negócio que todo mundo vai ler e colocar o nome dela a troco de nada, ela foi pensar sobre essa prática, ela foi refletir e quando a gente está discutindo na teoria você está refletindo a sua prática, você, está pensando sobre você está buscando o seu melhor, sabe assim.** (RC, P1u, §60)

Dialogando sobre a proposta pedagógica da instituição: uma proposta coletiva no sentido do envolvimento de todos os profissionais da instituição e de todas as suas crianças:

Nós estamos discutindo muito isso, fizemos uma formação, um curso noturno sobre currículo. Vamos falar em **PPP, o nosso não está fechado ainda, estamos todos discutindo e trabalhando juntos para formá-lo, mas cada um pode trabalhar o seu projeto, mas todo mundo sabe o que tem que acontecer mais ou menos naquela faixa etária, não é uma coisa fechada sabe, moldada, olha, de dois anos tem que aprender escovar os dentes sozinho, lavar as mãos, se vestir, não é assim fechado, o mais básico que se espera de uma criança nessa faixa etária a gente sabe.** Nós estamos até tentando montar uma coisa assim olha: as metas a serem cumpridas por essa criança daquela faixa etária aquele ano, mas não é uma coisa que cada professor institui, mas uma coisa que nós vamos tirar do coletivo do nosso grupo, então de um a dois a criança tem que fazer o que pra gente? O que a gente tem que fazer pra chegar nisso? Cada professor vai ter o seu jeito de fazer, mas nós estamos tentando chegar, não que nós não fazemos já, nós fazemos. Exatamente, a gente faz não sabendo que a gente faz, entendeu? No papel ele ainda não está pronto. (RC, P1u, §28 a 30)

Para passar de uma turma para outra professora a gente trabalha muito com nome do grupo, vai falar o aluno do fulano, não! Então nós temos o grupo, a partir de dois anos de idade, dois anos e meio, cada grupo tem o seu nome, institui nome, o primeiro projeto que a gente vai trabalhar na... Você está vendo que já é um currículo? **Todo mundo sabe que o primeiro projeto que vai trabalhar do ano é o nome da turma, esse é o primeiro projeto. Dele você vai vendo a necessidade do seu grupo que não é um nome fechado, cada um trabalha de “ene” formas. Os berçários não tem isso, porque são crianças muito pequenas que não saberiam escolher, não teriam uma função, não conseguiriam criar uma identidade, porque o projeto, o nome da turma, é para se identificar, criar uma identidade e saber quem você é e que você pertence aquele grupo.** Ao final desse ano, quando vai trocar de professoras, a gente se conversa conta olha fulano é assim, assim, a gente tem um roteirinho, mais ou menos pra falar como que é, o individual de cada criança, umas perguntas mais básicas, mas que por fim acabam... como são grupos muito pequenos, na creche tem essa individualidade, falamos que não, mas temos, a gente sabe muito do individual de cada criança e nós também, cada um no começo do próximo ano letivo, a gente apresenta para o grupo para esses profissionais o que nós trabalhamos o ano passado, porque? **O professor que vai pegar aquele grupo tem mais ou menos uma noção do que eu fiz, leu o que eu trabalhei, tem meu ciclo informativo que é o nosso projeto que é onde o que a gente escreve o que pretendia como foi tal** e o profissional da cozinha também está sabendo, eles sabe a necessidade de cada grupo, aquele grupo precisa comer melhor, não está conseguindo comer tanta salada, vamos investir nisso, todo mundo consegue se unir, sabe se intercalar, sem se intercalar é muito engraçado, por exemplo, eu estou trabalhando tubarão e algum grupo sabe que

estou trabalhando tubarão, uma professora passou por alguma coisa e tem um material legal e trás, aí, às vezes, ela faz todo um ritual para entregar esse material para que o grupo dela, que é outro grupo, entregue, então assim, todo mundo está trabalhando ao mesmo tempo, ninguém sabe direito, detalhadamente o que o outro está trabalhando, porque a vida corrida do dia a dia não te permite isso, mas todo mundo sabe o que o outro está trabalhando, é confuso para eu explicar. (RC, P1u, §31 e 32)

Mesmo as volantes, elas também tem o projeto delas, então naquela uma hora que ela vai ficar com o grupo, ela vai desenvolver aquele projeto, entendeu? **Não é que a gente vai ao acaso, sempre tem então todo professor, vamos supor que hoje eu precise faltar, aconteceu fiquei doente precisei faltar, a gente tem um semanário, tem toda a rotina, criança pequena precisa de rotina e a gente precisa de horário e tudo, então tem tudo especificado os horários onde estaríamos e as atividades que estariam ocorrendo, então isso fica muito fácil, todo mundo reclama é claro de fazer, porque é trabalhoso fazer, mas é muito prático, então qualquer hora do dia que você chegar, aconteceu qualquer imprevisto com a professora e outra pessoa vai ter que assumir aquela sala, ela sabe o que vai estar acontecendo, sabe tem tudo muito e isso também porque a equipe consegue organizar,** porque a gente conta com uma equipe técnica gigantesca até uns 5 anos atrás, 4 anos atrás, era só uma diretora para um grupo inteiro, agora não, a diretora fica cuidando da parte dela, o coordenador pedagógico da parte dele, o psicólogo, sabe, assim cada um com o seu, mas a diretora nunca se esquiva da responsabilidade dela, por isso que uma vez no mês a gente tem uma reunião com ela com a presença de toda equipe para que todo mundo converse a mesma língua, todo mundo saiba o que está acontecendo. (RC, P1u, §44)

Os momentos específicos para encontros de formação e orientação que acontecem na instituição e seu posicionamento teórico:

Na verdade é assim, a gente tem formação continuada, uma vez por mês, e aí é um assunto que talvez esteja pendente ou que haja interesse de todos ou um assunto que a gente tenta abordar. Hoje em dia nós estamos falando de participação de criança na organização do espaço e tempo, como organizar com a criança o espaço e tempo que é uma revolução, se você for pensar em vista de antigamente, como uma criança pode decidir o que ela vai querer fazer. Além disso, nós temos uma reunião com a equipe toda semana. **É uma parada no mês. É todo mundo, as crianças não vão e para todo mundo, desde equipe de cozinha, equipe de apoio que a gente chama, as professoras.** (RC, P1u, §16 e 17)

**Todo mundo a gente discute, pois a equipe da cozinha, às vezes, tem os momentos delas para discutir coisas que só cabe a elas e a gente, mas geralmente é no grupão, todo mundo coletivamente, porque a gente acredita que do porteiro, à moça terceirizada que limpa todos, estamos ensinando e educando, e todos lá falam com as crianças,**



**todos se dirigem, tentam mediar tudo, isso também é um momento de estudo. Se uma pessoa terceirizada está acontecendo uma coisa, ela nem pergunta pra você talvez você nem sabe a resposta você já vai pensando sobre isso e dá uma resposta pra ela ou fala não sei vou procurar saber, já é um momento de estudo, fora isso, semanalmente nós temos uma vez por mês uma reunião com a equipe que é coordenador, coordenador de módulo, psicólogo, diretora, as professoras do grupo e reunião de dupla e na outra semana nós temos num dia uma reunião com a psicóloga, uma reunião com o coordenador, depois uma reunião com você, você se organiza que seria o HTPC das escolas, são esses momentos, só que antes desses momentos nós estamos pensando no nosso projeto o que eu vou trabalhar?** Muitas coisas que foram lançadas nesses encontros, muitas coisas você busca, porque pra você chegar nesse encontro você não vai chegar em branco, página em branco, você vai falar isso, olha, pensei nisso, por causa disso, disso, disso ou não, olha, pensei nisso, mas eu ainda não consegui chegar num porque legal, então eles vão te lançando coisas, perguntas e muitos porquês e você vai refletindo e buscando. Um bebê chegou com uma alergia que a gente nunca viu, vamos buscar na literatura vamos ver, vamos atrás, o médico falou não é nada, mas vamos saber sobre, então é assim, a gente tem condição de aprendizado coisas que teoricamente não precisaríamos saber, porque que uma professora precisa saber o que é escarlatina? Porque quando a criança chegar ela tem que identificar, levar para a enfermeira, porque a enfermeira ela não tem acesso, ela vê todas as crianças, mas quem está lá no dia a dia, quem está identificando todas as necessidades da criança é a professora que está diretamente ligada a ela, eu acho que esses são os momentos, que nem você está com um grupo mais velho de dois anos, que as crianças perguntam coisas que talvez você não saiba, esse também é um momento de pesquisar, hoje mesmo eu tive um relato de uma amiga que contou que uma criança falou assim pra ela ontem, você nunca foi criança! E ela passou a noite inteira na casa dela pensando como ela iria mostrar pra essa criança que ela já foi criança, então ela trouxe coisas dela de criança, objetos pessoais mesmo, e eu achei muito legal, olha como a gente não consegue desligar o computador e ir embora, você vai, mas vai com a criança com o texto todo do seu dia, então eu acho que esses são os momentos de pesquisas eu não sei se a P2u comunicou todos, mas eu comuniquei e eu penso que são esses. (RC, P1u, §18 a 21)

**Por isso que a gente acredita na formação mensal, por exemplo, por que muitas instituições que a gente vê, tem formação no início do ano, no meio, (risos) não é? E no meio do caminho? Você se perde.** (RC, P1u, §75)

Todos necessitamos de conhecimento. O dia a dia com crianças pequenas nos faz aprendermos que nada sabemos. **Pesquisamos o tempo todo.** Ora para um projeto que temos em mente, ora para atender a uma demanda ou simplesmente porque aconteceu algo em nossas salas que não estávamos prevenidos quanto a isso e tivemos que buscar respostas...**Nas formações é que a equipe técnica busca atender a demanda do coletivo, sanando muitas perguntas e plantando outras.** (RE, P1u, §39)

Mas a creche também, **a gente tem um horário reservado pra isso (questões administrativas no HTPC), olha nós precisamos tal necessidade, a gente tem uma hora dessas oito horas, assunto de funcionário, porque tem coisa que a gente precisa debater entre a gente, então, mas isso também é importante,** só que duas horas só falando sobre isso não abrindo outro espaço também não adianta nada. (RC, P1u, §78)

Como havia dito anteriormente, **muitas vezes a pauta de nossas formações continuadas são para nos trazer respostas, ou não. As reuniões que fazemos com nossos coordenadores são para isso, para buscarmos o aprendizado, para melhor fazer no dia a dia, para refletirmos sobre essa prática, para acharmos o melhor caminho... sem a receita do bolo, mas como criar várias estratégias para a confecção deste bolo.** (RE, P1u, §42)

(reunião com a coordenação) E no final todo mundo vai conversar comigo, é assim se no meio, ou, por exemplo, hoje eu não tinha horário de reunião com a equipe, mas eu estava com uma dúvida para eu fazer qualquer coisa em relação a minha sala, eu precisava sanar essa dúvida, eu fui lá e pedi três minutos, a gente sentou meia hora resolvemos, decidimos para que eu pudesse caminhar, **entendeu, não é assim naquele horário fechado, você guarda sua dúvida pra você daqui uma semana a gente conversa, pode ser que em alguns momentos não aconteça é claro, é muito dinâmico o espaço, então às vezes você está com as crianças isso não acontece, mas tem isso sabe, você pode me procurar a hora que você quiser estou ali,** isso também acontece porque nós somos um grupo pequeno. (RC, P1u, §54)

Sim, então, aconteceu isso, isso e isso, a então vamos ver o que a teoria diz, **a então a teoria diz isso, isso e isso, vamos comparar sabe, vamos chegar, o que a gente pode fazer, sem dúvida a teoria nos ajuda muito, mas eu acho que a gente não pode dizer amém, a gente tem que questionar, tentar melhorar, às vezes aquele autor não é o melhor para aquela necessidade,** às vezes tenha outro, não porque eu sou o Piaget, sou Freinet vamos falar, não porque sou Freinet, não vou acreditar no que os outros... não! Sei, eu penso assim. (RC, P1u, §66)

Somos uma **creche com visão sócio-interacionista e isso nos faz lermos mais sobre um determinado autor do que outro.** Não que não o façamos. Buscamos muitos recursos na literatura. Confrontamos autores, opiniões, pensamentos.... mas tendemos a “seguir” orientações de quem os pensamentos são mais próximos dos nossos. (RE, P1u, §40)

Wallon de zero a três a gente estuda muito Wallon, Wallon fala muito. (RC, P1u, §50)

Não, para uma professora dizer que a teoria..., é demais, não é? (risos), mas é verdade eu acho que a teoria tem que ser revista. (RC, P1u, §67)

Sobre o trabalho com projetos:

Nós estamos pensando quando nós estávamos na outra creche, dentro do campus, nós tínhamos um projeto, que começou até por um grupo meu de quatro anos, de coleta seletiva, **nós tivemos um problema com uma das crianças que estava discutindo o que ela ia fazer com a casca da laranja, então virou o assunto da creche, todo mundo participava de coleta, separa lixo, material alternativo, mudamos pra cá, para a creche provisória, por fim se perdeu por conta das mudanças e nós estamos agora para a próxima formação virou tema, todo mundo tem que levar uma coisa pensada para discutir no grupo todo mundo, e nessa formação, desde a moça da limpeza terceirizada até a diretora, estaremos todos juntos discutindo como nós vamos trabalhar isso no grupo coletivamente com as crianças, o que cada um vai fazer, como vai fazer, está vendo? Está o tempo todo, todo mundo interligado.** (RC, P1u, §27)

A equipe técnica da instituição: diretora (pedagoga), coordenador pedagógico (pedagogo, mestre em educação), coordenadora de módulo de zero a três e de quatro a cinco anos (pedagogas), psicóloga, técnica em enfermagem, técnica em nutrição, professoras auxiliares, professoras apoio, professoras de turmas, estagiárias:

É uma **técnica em enfermagem. Ela trabalha 7 horas e 15 minutos, pela lei ela pode, porque todas nós trabalhamos 8 horas**, temos uma pessoa só que trabalha 6 horas e a creche fica aberta 11 horas, então a gente faz turnos e essa enfermeira, na verdade técnica de enfermagem ela, por uma lei que não sei qual, ela só pode trabalhar direto assim 7 horas e 15 minutos, ela tem horário de almoço normal, mas ela só pode trabalhar 7 horas e 15 minutos, então ela recebe as famílias, as famílias vão falar como foi a noite da criança, medica **nós não temos essa autorização de medicar, então, se ela não está na creche e nenhum da nossa equipe de coordenação está, ninguém medica, a gente liga para a família e vem medicar, febre a gente põe no banho mas não medica, ela está lá pra isso pra ver coisas.** Todos os dias, ela também tem os projetos dela. (RC, P1u, §22 a 24)

**Tem psicólogo. Todos os dias, a psicóloga trabalha 8 horas, o coordenador 8 horas e a diretora também 8 horas e temos também as coordenadoras de módulo, a creche é dividida em dois módulos, o modulo de zero a três e o modulo de quatro a seis, então nós temos duas coordenadoras e elas também estão lá para nos atender sempre, para nos questionar, assim como nós desafiamos as crianças, questionamos muito, instigamos muito, elas também, então se a gente tem um problema que nem a nossa técnica em enfermagem, ah nós temos também uma técnica em nutrição, a técnica em enfermagem tem os projetos dela, tipo lavagem de mão, os cuidados com o corpo, agora a técnica em nutrição também tem cuidados com a alimentação, projetos com horta, alimentação saudável, como se portar à mesa, sabe, essas**

**coisas. Todo mundo tem uma função específica, mas que intercala com a vida dos professores,** porque ela sozinha não vai fazer nada, ela precisa de mim que tenho a didática pra isso. (RC, P1u, §25 e 26)

A relação com as famílias:

Também, porque é assim, uma coisa que **todo mundo fala pra gente, isso é uma verdade, nós estamos numa instituição privilegiada, a formação dos pais dos nossos alunos, é uma formação grandiosa** diferentemente, não que a gente tem que ser melhor porque se fosse trabalhar num bairro mais afastado que os pais são pessoas mais simples a criança não mereça, não é isso, te faz também procurar melhorar também, entendeu. (RC, P1u, §47)

**Sim, porque como você vai dialogar com um pai. Você tem que saber o que você está falando.** (RC, P1u, §48 e 49).

É assim todos, como nós, como somos uma creche aberta o pai pode entrar, conversar, comigo com a outra professora, e se nós não estivermos afiadas, não no sentido de decoradas, mas assim, a língua da instituição, vestindo a camisa da instituição, como que ele vai querer deixar o filho dele lá? Como que ele vai acreditar nessa instituição? **Então é assim, se o problema é meu, pode ser que seja do grupo todo, então eu partilho com todo mundo, sabe, a equipe trás isso, não opa essa dúvida pode ser que seja do grupo todo, então tem essa sensibilidade,** que nem eu falei sensibilidade agora, eu fiquei pensando a gente tem essa sensibilidade de ouvir a criança, porque tem isso também, a criança, ela não pode fazer na casa dela, ela não pode fazer com a gente ela vai fazer aonde? Tem momentos que a criança precisa ficar, ela quer ficar deitada no chão, ela precisa ficar deitada no chão, ela tem aquela necessidade, então a gente tem essa sensibilidade, não que seja toda hora, mas de estar ali atenta para ver as necessidades daquela criança, o que ela está precisando naquele momento. E isso tudo se deve com informação, porque você foi aprender isso, porque antigamente era todo mundo virado um para a nuca do outro, todo mundo fazendo o que todo mundo estava fazendo, ninguém podia destoar. Hoje não, você vai na minha sala por exemplo, tem um canto que as crianças estão brincando com uma coisa, tem várias coisas acontecendo ali ao mesmo tempo, a criança tem a possibilidade de escolher, ela escolhe o que ela quer. (RC, P1u, §51 a 53)

Como elementos obstaculizados às suas aprendizagens para o trabalho com crianças de zero a três anos, a professora se diz feliz em poder contribuir com este trabalho, já que essa faixa-etária não é muito contemplada em estudos, pesquisas e materiais disponíveis, como já citou anteriormente:

Eu vou ficar feliz por que **ninguém pensa no zero a três, né? É muito difícil. Agora é que o Brasil está se voltando para o zero a três, eu acho.** (RC, P1u, §1)

A professora relata o início de sua carreira, quando trabalhou como pajem na rede pública municipal e os obstáculos que encontrou, mas que servem apenas como parâmetro e não fazem parte da instituição em que está atualmente:

**Foi difícil. Imagine entrar em um lugar e não saber o que fazer lá. Era assim que me sentia como pajem.** Ninguém me disse que após algumas instruções eu saberia todo o trabalho. Tive que aprender, a pesquisar, a pedir ajuda a quem sabia.... a fazer junto para poder fazer sozinha depois (zona de desenvolvimento proximal!). (RE, P1u, §8)

Sim, trabalhei na Prefeitura como pajem dois anos, pela Prefeitura **pajem não precisava de formação alguma, pajem era só a pessoa que ficava lá, então eu ficava com crianças de seis anos no primeiro ano e no segundo, é, eu ficava com cinco anos de manhã e seis anos a tarde, porque 5 anos de manhã eles estavam comigo e 6 anos estavam com a professora**, na Prefeitura tem isso (a criança ficava com uma professora na pré-escola durante meio período e no outro meio período ia para creche quando ficava em período integral, lá na creche é que ficavam as pajens e a creche pertencia à Assistência Social), agora acho que não é mais assim, mas tinha professora que ficava com eles e eu ficava com outro grupo e aí a professora da tarde ficava com o de 5 e eu ficava com de 6. E no meu último ano de Prefeitura eu trabalhei com crianças de **2 a 3, com uma realidade muito diferente com a que eu trabalho agora, eu tinha 32 crianças dentro da mesma sala, alunos atrasados no controle do esfíncter, alunos já sem fralda, alunos que... nossa, com realidade muito diferente, era muito diferente, mas também isso há 10 anos era só o cuidado mesmo**, agora parece que está tudo muito mudado, fico muito feliz por isso. (RC, P1u, §36)

No quadro 22 exposto a seguir, exploramos o tema “aprendizado por meio de pesquisas”, correspondente à professora 1 da instituição universitária.

Quadro 22: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 1 da Instituição Universitária**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o *aprendizado por meio de pesquisas*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado por meio de pesquisas</b>	1. para planejar busca informações em artigos da internet; 2. utilizam as orientações de São Paulo 2007 e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.	

A professora cita a pesquisa presente o tempo todo em sua vida profissional, decorrente das dinâmicas de trabalho e estudos adotados pela instituição.

Planejo em voltas com o tema do meu projeto. Procuo histórias que o direcionem, **leio artigos, vivo no google**, e converso muito com os meus coordenadores, procuro cursos que me auxiliem. Acredito que estas sejam as bases da minha procura por conhecimentos. (RE, P1u, §22)

Como dito anteriormente, minhas atividades são planejadas de acordo com as necessidades da idade, da turma, de alguma criança especificamente, **além de caçá-las nas Orientações Curriculares, Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas do município de São Paulo 2007. Documentos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orientação da Instituição/escola**, conversa com os colegas, reuniões pedagógicas, cursos de formação, algum modelo que é considerado exemplar, outros... (RE, P1u, §23)

No tema aprendizado em cursos de formação continuada, não identificamos outros cursos realizados pela professora, pois sua jornada de trabalho na instituição é de 40 (quarenta) horas semanais, mais as HTPC's e o curso semi presencial de Pedagogia que frequenta em uma Universidade fora da cidade onde mora.

## 5.6. Análises iniciais: professora 2 da instituição universitária

Neste item, apresentamos o resultado das análises intersubjetivas que partiram das informações decorrentes da aplicação das técnicas comunicativas: Roteiro de Entrevista (RE) e Relato Comunicativo (RC). Respeitando-se o nível básico de análise proposto pela MCC, para as informações correspondentes à professora 2 da instituição universitária. Os temas abordados serão o aprendizado acadêmico; o aprendizado na instituição; o aprendizado por meio de pesquisas e aprendizado por meio de cursos de formação continuada.

Os aprendizados acadêmicos estão no quadro 23.

Quadro 23: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Universitária**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema *aprendizado acadêmico*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado acadêmico</b>	1. o aprendizado que teve na formação como professora e depois na complementação que fez de educação infantil, ajudaram-na; 2. adaptou os conhecimentos que tinha para trabalhar com crianças menores;	1. a escola (formação acadêmica) não preparava para trabalhar com crianças de zero a três anos; 2. quando se formou decidiu não trabalhar, pois, na época, assumiam cadeira no subúrbio de São Paulo; 3. retornou à escola (formação acadêmica) para

	Elementos transformadores	Elementos excludentes
	3. a complementação em educação infantil promoveu sua reflexão.	fazer um ano de formação para trabalhar na educação infantil;

A professora 2 da instituição pública universitária fez o curso de magistério há muitos anos, depois deste concluído, precisou retomar os estudos para ter a formação específica para trabalhar na educação Infantil (o que ela denomina de especialização). Seu curso de Pedagogia foi realizado em uma instituição na qual a presença era mensal:

(a formação acadêmica) **Ajudou sim, o magistério depois a especialização na pré-escola mesmo não sendo específica de zero a três, mas ajudou, alguma coisa a gente consegue adaptar, melhorar.** (RC, P2u, §49)

Às vezes tem coisas que a gente já aprendeu e dá uma parada, então **a especialização vem à tona de novo, então acho que tudo isso faz a gente refletir também.** (RC, P2u, §53)

Como elemento obstaculizador da sua formação acadêmica, a professora apresenta:

**A escola não preparava as professoras para trabalhar nessa faixa-etária** (zero a três anos). (RE, P2u, §5)

Eu sempre gostei de ser professora desde criança, assim, já tinha esse gosto por ser professora, fiz o curso tal, **só que na época quando a gente se formava tinha que prestar concurso e pegar cadeira fora da cidade, tinha que ir pra lugares distantes, subúrbio assim de São Paulo, então eu não fui.** Então eu trabalhei aqui, trabalhei em lojas e trabalhei na telefônica e quando veio o DDD, fechou a Telesp aqui, eu não quis também transferência, fiquei aqui em São Carlos, estava casada com as duas meninas pequenas, uma de um ano e outra de alguns meses, então pensei: mas o que eu quero? Voltou tudo à tona: ser professora, fui atrás para dar aula na pré-escola, **foi quando disseram que tinha que ter a formação da pré-escola e o meu curso magistério até então era de primeira a quarta série, eu voltei pra fazer essa especialização na pré-escola de um ano, fiz estágio só em escolas da Prefeitura de pré-escola mesmo de seis anos**, surgiu o concurso, eu prestei e passei. (RC, P2u, §1 e 2)

O aprendizado na instituição, está apresentado no quadro 24.

Quadro 24: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Universitária**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema *aprendizado na instituição*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado na instituição</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. diálogo com professoras experientes, ajudaram com crianças menores;</li> <li>2. o trabalho com crianças pequenas favorece um “olhar mais aguçado”;</li> <li>3. todos os momentos com as crianças, na instituição, são planejados de forma sistemática;</li> <li>4. a recepção é feita de forma acolhedora, sempre com uma atividade;</li> <li>5. o banho e trocas são vistos como momentos privilegiados de interação entre educadoras e bebês;</li> <li>6. para a higiene das crianças do berçário, a instituição oferece um guia prático do berçário;</li> <li>7. momentos de alimentação são vistos como desenvolvedores de cultura alimentar saudável;</li> <li>8. o descanso é realizado em local aconchegante e seguro com músicas de ninar;</li> <li>9. o espaço é organizado para que se torne um ambiente rico e motivador, com experiências educativas e sociais;</li> <li>10. trabalham com oficinas de sensações, oferecendo diferentes materiais para os bebês;</li> <li>11. troca de informações com a equipe da creche: diretora, pedagogo, coordenadora de módulo, psicóloga e outras professoras;</li> <li>12. trabalha com nove bebês, duas professoras e uma auxiliar que fica a manhã toda e uma volante no período da tarde;</li> <li>13. o horário de trabalho das professoras é de oito horas por dia (o dia todo);</li> <li>14. o desenvolvimento da criança é acompanhado diariamente;</li> <li>15. é realizado um planejamento para traçar as metas para o ano;</li> <li>16. tem duas reuniões semanais (educadora com educadora) para planejar a semana;</li> <li>17. quinzenalmente tem reuniões com o pedagogo e a psicóloga;</li> <li>18. recebem orientações da educadora de módulo de zero a três anos;</li> <li>19. mensalmente a reunião acontece com a diretora, pedagogo, psicóloga, coordenadora de módulo e professoras para verificar o andamento da turma;</li> <li>20. a instituição oferece formação continuada em janeiro e em julho;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. no início do trabalho na instituição, para trabalhar com bebês, o pré-requisito era ter curso de enfermagem;</li> <li>2. falta de conhecimento inicial para trabalhar com crianças menores (zero a três anos).</li> </ol>



	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
	<p>21. todos os momentos formativos são registrados no caderno do educador;</p> <p>22. consultam as Orientações curriculares expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Ed. Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo 2007;</p> <p>23. é pensado anualmente um projeto para todas as turmas;</p> <p>24. os bebês são introduzidos, aos poucos, nos diversos ambientes da instituição;</p> <p>25. equipe de apoio: diretora, pedagogo, psicóloga, coordenadora de módulo, técnico de enfermagem e nutricionista;</p> <p>26. a instituição é aberta aos pais, mantém uma relação de parceria com as famílias;</p> <p>27. Promovem sempre reuniões, atividades, encontros, dentro dos projetos que possibilitam a presença dos pais;</p> <p>28. os pais entregam e pegam as crianças direto com as professoras e podem visitar a instituição, diariamente, com hora marcada;</p> <p>29. a família é considerada parceira da instituição;</p> <p>30. a adaptação da criança à instituição é gradual e com a presença da mãe;</p> <p>31. as mães tem horários para visitar os bebês, geralmente na hora do almoço;</p> <p>32. o diálogo com a família é diário;</p> <p>33. antes da entrada da criança na instituição é realizada uma entrevista com a família;</p> <p>34. são realizadas três reuniões gerais com os pais no ano: apresentação da proposta do ano; avaliação do primeiro semestre e avaliação do ano;</p> <p>35. a família pode agendar reuniões (plantões) individuais com as professoras para saber da criança;</p> <p>36. o desenvolvimento da criança é documentado com fotos e vídeos e apresentado aos pais;</p> <p>37. a instituição realiza paradas mensais para estudo e formação da equipe toda;</p> <p>38. a instituição compartilha das ideias sócio-interacionistas Piaget, Vygotsky e Wallon;</p> <p>39. cuidado e educação são indissociáveis para o trabalho com as crianças pequenas;</p> <p>40. o adulto é o responsável pela mediação entre o mundo e a criança, sendo que a criança está sempre ativa neste processo;</p> <p>41. gosta muito do que faz e sente-se realizada por contribuir para o desenvolvimento e formação das crianças.</p>	

Dialogando sobre os elementos que foram transformadores para as suas aprendizagens, inserida na instituição escolar onde atualmente trabalha, a professora considera experiências com crianças de sua família e, principalmente, a ajuda de outra professora com mais experiência:

**A experiência que eu tive com irmãos menores, com sobrinhos e com minhas próprias filhas, eu consegui sanar essa falta** e através do meu esforço e conversando e **trocando ideias com professoras que tinham experiências com crianças menores e que já tinham trabalhado em escolas maternas particulares da cidade.** (RE, P2u, §5)

**No berçário, quando eu entrei, essa pessoa que estava trabalhando, ela também era recente de creche, ela tinha vindo do ensino fundamental e foi para trabalhar no berçário, mas, ela se deu bem no berçário, eu trabalhei com ela no segundo ano que ela tinha vindo para a creche e assim foi ela que me ensinou, porque assim, quando eu fui para o berçário, a expectativa, a ansiedade... mas eu consegui, me ajudou bastante essa interação,** tanto é que ela ficou três anos no berçário, agora ela está com criança, ela está na faixa de zero a três anos também, e eu continuo, assim foi o apoio dela. A coordenação apóia bastante. (RC, P2u, §11 e 12)

**Normalmente, por trabalharmos com crianças pequenas, ficamos com um olhar mais "aguçado" para com os pequenos** e talvez por causa da minha própria personalidade, na minha vida particular, esse olhar de professora parece estar sempre atento dentro de mim. (RE, P2u, §3)

Quando a professora fala sobre sua rotina, conseguimos identificar um planejamento cuidadoso, intencional e argumentado no sentido das ações que são desenvolvidas com as crianças durante sua permanência na instituição.

Aspectos que devemos prestar atenção: recepção, banho, alimentação, hora do brincar, areia, sala... **Todos esses momentos são planejados de forma sistemática.** (RE, P2u, §7)

**Durante a recepção são promovidas brincadeiras acolhedoras, com diferentes objetos, brinquedos e músicas, promovendo um banho de sol com situações variadas, bem como garantir que as crianças que estejam com assaduras sejam expostas ao sol sem fraldas.** (RE, P2u, §8)

**O banho e as trocas constituem momentos privilegiados de interação entre educadores e bebês.** O toque do corpo, as conversas e os gestos trocados possibilitam a construção de uma relação de intimidade, respeito, cuidado e confiança. **O contato com a água e as brincadeiras durante o banho são promotores de aconchego e bem estar, onde os bebês também vivenciam**

**diversas experiências corporais, experimentando seus limites e possibilidades corporais.** (RE, P2u, §9)

**Com relação a higiene dos bebês e do material utilizado, seguimos as orientações do Guia prático do berçário elaborado pela equipe responsável pelas creches da USP.** (RE, P2u, §10)

**Fala assim de instruções de higiene, procedimentos que a gente tem que ter de higiene, na higiene das crianças,** de um modo geral, de trocar fralda, da alimentação, então são procedimentos assim... Instruções básicas de higiene. (RC, P2u, §30)

É próximo (o banheiro) e **sempre fica uma educadora na sala enquanto uma vai fazer a higiene,** agora, normalmente, na hora da refeição são todos, fazem a higiene e vão todos para a sala de refeição. (RC, P2u, §37)

Alimentação: **os momentos de alimentação, além de suprir as necessidades nutricionais do organismo, são planejados a fim de garantir o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis, sendo uma importante forma de apropriação da cultura.** O bebê ainda tem a oportunidade de ver, trocar e saborear alimentos, bem como experimentar diferentes sensações de paladar, tato, olfato, etc., e ampliar seu repertório alimentar de forma gradativa. (RE, P2u, §11)

De acordo com a faixa etária deles, então se o bebê ainda come papinha, se é papa peneirada, se é papa amassada, depois de um ano já é a comidinha normal, tem aqueles que mamam mamadeira. (RC, P2u, §38)

**Tem uma lactarista, ela cuida da alimentação dos bebês** (do preparo), das mamadeiras, dos sucos, da papa. (RC, P2u, §39)

É que faz a comida dos maiores, mas tem bebês que a partir de um ano também já comem a comidinha normal, então já come o arroz e feijão, então que é preparado na outra parte, que a lactarista é mais a sopa, o suco e as mamadeiras. (RC, P2u, §40)

(as crianças fazem as refeições em) **Cadeirote e mesinha para aqueles que já sentam, que tem as mesinhas do tamanho deles.** (RC, P2u, §41)

São pequeninhas então quem ainda não senta na cadeirinha, menores que um ano, então fica no cadeirote, mas quem tem um aninho vai para a cadeirinha e para a mesinha que é bem na altura deles. (RC, P2u, §42)

Sono: **os momentos de sono e descanso são planejados em um ambiente aconchegante, arejado, com temperatura agradável, ao som de canções de ninar e acalantos e que ofereça aos bebês segurança, conforto e autonomia.** Quando ainda não engatinham dormem no berço, mas tão logo aprendem, passam a dormir em colchonetes no chão, facilitando sua locomoção e incentivando a autonomia. (RE, P2u, §12)

**Momentos de brincadeiras: o espaço do berçário é organizado de modo que ele se torne agradável, acolhedor, seguro e ao mesmo tempo desafiador para que os bebês possam explorá-lo e tentar novos desafios.** Durante o ano, conforme o desenvolvimento dos bebês, o espaço é avaliado e se for preciso sofre transformações. Para proporcionar o desenvolvimento integral dos bebês é preciso oportunizar **um ambiente rico e motivador com experiências educativas e sociais.** (RE, P2u, §13)

Então, **na sala, a gente procura, assim, deixar a sala que a criança possa pegar o que ela queira brincar, então a gente faz cantinhos, então tem o canto que tem o espelho, tem prateleiras, se ela quiser pegar o brinquedo ela vai engatinhar e vai ter a possibilidade de segurar, de se levantar na prateleira pra pegar o brinquedo,** às vezes a gente nem usa a palavra estimular, o próprio espaço do berçário, ela brincando, ela vai estar se desenvolvendo porque se um bebe que ainda não engatinha está sentado e se ele ver alguma coisa que interessa ele vai tentar virar do lado, começar a se rastejar e vai buscar aquele brinquedo, então o espaço dá oportunidade para a criança, ela senta, vai rolar, até que ela vai começar engatinhar, rastejar e vai atrás dos brinquedos ali dentro da sala. (RC, P2u, §34)

Foi a coordenadora na época, a diretora, porque o pedagogo e a psicóloga eles são mais recentes na creche, então a diretora que fazia essa parte (organização dos ambientes), era só ela. (RC, P2u, §35)

Isso **ele é pensado, então tem um cantinho que tem um espelho, tem tatame, tem móbile pendurado para o bebê que está deitado, que ainda não senta, aquele que está deitado vê móbile e ele também tem a possibilidade de virar de um lado, virar para outro, a sala já dá oportunidade para aqueles que estão engatinhando ir atrás de coisas que interessam pra ele e oportunidade para estar se apoiando e pegando o brinquedo, então, a própria sala, a gente pensa numa sala assim, desafiadora, como a gente fala,** mas ao mesmo tempo segura, aconchegante com almofadas, tatame, que dão essa oportunidade. (RC, P2u, §36)

O brincar é uma das principais formas de desenvolvimento das capacidades infantis. É através das brincadeiras que a criança recria, favorecendo sua auto-estima e repensando o mundo de forma criativa. **Oferecemos aos bebês bandejas com diferentes tipos de brinquedos (mordedores, chocalhos pra exploração de sons e diferentes texturas, garrafas coloridas e sonoras, tambores, livros emborrachados e de sensações, bonecas, panelinhas, bolas, carrinhos, instrumentos musicais, brinquedos de pano e de encaixe), oferecemos ainda brincadeiras como: observação de livros, caixa de músicas, músicas de expressões corporais, músicas de diferentes gêneros musicais, tenda berço das sensações, interações com outras salas, brincadeiras de roda, circuitos, tanque de areia (para crianças maiores de 1 ano) e brincadeiras ao ar livre.** (RE, P2u, §14)

Então, porque é assim, a gente tem desde a hora que a gente entra os horários, tem a recepção, tem o banho de sol, tem um momento que eles vão tomar o suco, depois eles vão dormir, então tem atividades que o grupo está todo junto, tem atividades que, por exemplo, é o horário de sono, mas às vezes um dorme mais, outro dorme menos, então enquanto aquele que está dormindo um pouco mais o outro está brincando, então sempre a gente tem uma proposta, assim tem um momento coletivo que está todo mundo junto, **então nesse momento coletivo a gente procura fazer coisas relacionadas ao projeto mesmo, e tem os momentos que não estão todos juntos, mas mesmo assim tem sempre uma função pedagógica**, se tem uma bandeja de brinquedos então naquela bandeja, por exemplo, tem brinquedos que eles vão explorar, é sonoro, então tudo tem um objetivo, mesmo falando a é uma bandeja com brinquedos, mas ali tem diversos tipos de brinquedos, ele vai explorar textura, som, a gente faz muita coisa com música com eles, instrumentos musicais, que eles possam ter acesso, ou é brinquedo comprado, chocalho ou que a gente confecciona com garrafas, colocamos coisas dentro, terão sons diferentes, oficinas, fazemos muitas oficinas, de textura por exemplo, fubá pra eles pegarem, sentirem, com farinha também, só que na farinha a gente coloca um pouquinho de água porque ela exala aquele pozinho então na farinha a gente coloca um pouco de água, mas o fubá é puro pra eles manusearem, com gelatina, oficina de gelatina também no calor, tudo pra textura. (RC, P2u, §31 e 32)

O espelho é um recurso bastante usado no berçário. **Tendo como base o eixo da identidade, é de fundamental importância que os bebês possam ter oportunidade de se verem no espelho e reconhecerem sua imagem, dos amigos e educadores. Realizamos brincadeiras frente o espelho, como por exemplo, cut? achou!** Brincos e acalantos e outras oportunidades onde a criança possa ver-se em pé, deitada, sentada, etc. (RE, P2u, §15)

**Despedida: durante a despedida também promovemos atividades, às vezes ao ar livre, sala ou interações com outras salas.** (RE, P2u, §18)

Sobre a equipe de apoio da instituição, que contribui em suas aprendizagens, a professora identifica:

**A creche é estruturada por uma equipe técnica formada pela diretora, pedagogo, psicólogo, técnico de enfermagem e em nutrição. As educadoras são todas muito bem qualificadas, possuindo curso de pedagogia (algumas cursando) e outras com curso de especialização na área de educação infantil. Contamos ainda com cozinheiras, auxiliares de cozinha e lactaristas.** (RE, P2u, §39)

Então por que é assim, ali na creche tem a diretora da creche, tem o pedagogo, tem a psicóloga e tem uma pessoa que ela é coordenadora de módulo, por exemplo, o módulo de zero a três anos tem uma coordenadora de módulo, no caso ela também é uma técnica igual à gente, só que ela dá esse apoio, ela não tem

uma sala, ela fica de apoio, chama coordenadora de modulo de zero a três, tem uma, e de quatro a seis tem outra coordenadora de modulo. (RC, P2u, §14)

A professora desempenha uma jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais na instituição, que atende das 7h15 às 18h15. Sua turma é de nove bebês até 1 ano de idade, porém conta com outra professora e um apoio. Podemos considerar que a relação criança/adulto para este caso é de 3 para 1 na sua turma.

**Atualmente no berçário nós estamos com nove bebês, trabalhamos em duas técnicas e tem uma pessoa de apoio.** (RC, P2u, §16)

(Horário de trabalho) O dia todo, só que a creche fica aberta das sete e quinze da manhã até seis e quinze da tarde. (RC, P2u, §23)

De manhã ela fica o tempo todo, ela trabalha meio período, ela trabalha só seis horas, à tarde não, à tarde nós temos uma estagiária, mas também não fica o tempo todo, ela fica no horário de jantar, então em horário assim, por exemplo, de almoço, de sono tem mais pessoas pra ajudar, assim fixas da sala são duas. (RC, P2u, §17)

**Com nove bebês, só que a gente tem o apoio de manhã de outra pessoa.** (RC, P2u, §19)

É, só que no período da tarde, também essa estagiária ela não fica o tempo todo com a gente ali porque ela auxilia esse módulo, então se tem reunião do outro módulo ela vai cobrir a reunião, só que, por exemplo, quatro e meia ela volta na hora pra ajudar a dar a janta. (RC, P2u, §19)

(com quem as crianças ficam durante as reuniões?) **Com as volantes, é isso que eu ia falar pra você, então tem no módulo um, tem duas volantes, então elas que cobrem essas reuniões,** então, por exemplo, no momento que está tendo uma reunião às vezes eu fico só, eu com a minha outra parceira, então quando ela não tem reunião para cobrir aí ela fica dando apoio pra gente entendeu essa volante, mas no momento que tem as reuniões de módulo ela está cobrindo, se é minha reunião de módulo ela está cobrindo a minha reunião, porque nesse módulo são três grupos de zero a um, G1, G2 e G3, são três grupos, então são as volantes que cobrem esse horário de reunião, é uma hora por dia. (RC, P2u, §24)

Com relação ao acompanhamento do desempenho da criança e sobre como acontece o seu aprendizado na instituição:

**Acompanhando o desenvolvimento da criança dia a dia e observando o que ela não fazia e agora é capaz de fazer, suas interações com o ambiente, com os brinquedos, com os**

**outros bebês, outras crianças da creche, outros profissionais da creche, observando também os momentos de alimentação, banho, troca, sono, o prazer e a felicidade que demonstram ao chegar na creche, a permanência dos mesmos durante a permanência na creche e no decorrer das atividades e nos depoimentos das famílias.** (RE, P2u, §20)

**Eu acho que observando mesmo**, por exemplo, com crianças da gente, meus filhos, sobrinhos, então você está ali brincando, mas ali com a criança você vai observando mesmo, ela está naquela fase de pegar o brinquedinho e levar a boca, e ficar ali com ele, então fica deitada, de repente rola de um lado, rola do outro, até que vai se rastejar, engatinhar, **mas eu acho que a exploração de objetos, ela está conhecendo o mundo através da exploração** (RC, P2u, §57)

Falando sobre a proposta pedagógica, apesar de não citar um documento próprio da instituição, ela relaciona dois documentos que utiliza muito para consulta e como orientador das suas ações com as crianças: as Orientações curriculares expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Ed. Infantil - Prefeitura do Município de São Paulo (2007) e o Guia prático do berçário elaborado pela equipe responsável pelas creches da USP.

A instituição possui um projeto coletivo, identificando o atual como sendo em torno das histórias de Maria Clara Machado, e existem encontros semanais para tratar especificamente do planejamento em curto prazo:

**No início do ano fazemos um planejamento para traçarmos nossas metas para aquela faixa etária. A partir do momento que recebemos nossos bebês, conhecendo-os e suas respectivas famílias, começamos a pensar em um projeto que contemple uma adaptação onde o bebê possa explorar novos espaços, conhecimentos e construir novos vínculos de uma forma que ele e sua família sintam-se seguros e tranquilos. Esse projeto normalmente é desenvolvido durante o ano todo.** (RE, P2u, §21)

Orientações curriculares expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Ed. Infantil - Prefeitura do Município de São Paulo. (RE, P2u, §26)

**A gente usa muito esse guia curricular.** (RC, P2u, §47)

Tudo, **ele aborda mais para atividades mesmo sabe, desde bebê, engloba também de zero a três anos, ele é muito bom.** (RC, P2u, §48)

(momentos de aprendizado) **Nas orientações curriculares, orientações da própria creche, troca de informações com colegas, reuniões pedagógicas, livros e revistas temáticas.** (RE, P2u, §27)

**Sim, todos os anos são feitos projetos envolvendo toda a creche. Esse ano será em torno das histórias de Maria Clara Machado.** (RE, P2u, §28)

**A creche compartilha das ideias sócio-interacionistas sobre desenvolvimento, destacando as interações no ambiente, com o outro (crianças e adultos) e com o objeto. Sendo entre outros, destacando-se Piaget, Wallon e Vygotsky, com contribuições importantes para a compreensão do desenvolvimento infantil e a influência da sociedade neste processo.** (RE, P2u, §44)

As outras creches já eram supervisionadas por São Paulo, então só São Carlos que não era, as outras creches do interior e a creche de São Paulo, elas são subordinadas a um órgão da USP de São Paulo e a gente de São Carlos, a gente era ligada a São Carlos mesmo, ao Campus de São Carlos, era administrada aqui por São Carlos, depois que ela passou a ser subordinada a esse mesmo órgão, agora todas seguem a mesma linha. É da rede, sim, eu acredito que sim. (RC, P2u, §46)

Devemos planejar momentos que ofereçam aos bebês acolhimento, atenção, estímulo e desafios nos quais suas necessidades físicas, sociais emocionais e cognitivas sejam satisfeitas. Interagir com os bebês nas brincadeiras, promover oficinas para que ele vivencie diferentes sensações e texturas. (RE, P2u, §46)

**Quando pensamos no atendimento oferecido às crianças pequenas, cuidado e educação são palavras chaves, são indissociáveis.** Quando interagimos com o bebê, por exemplo, na hora do banho, do sono, alimentação, conversando, cantando, brincando e acalantando, estamos criando situações que contribuem para a construção da sua identidade, autonomia e independência. **E quando "cuidamos" do corpo, o fazemos a partir de determinadas concepções e valores culturais, os quais são educativos na medida em que inserem a criança no universo cultural do qual faz parte.** E quando desenvolvemos atividades "educativas" estamos "cuidando" da cognição, do afeto, da construção do esquema corporal, identidade, etc. (RE, P2u, §47)

Nesta instituição, a rotina de estudos e discussões está bastante presente na vida de todas as pessoas que dela fazem parte. No caso específico desta professora, conseguimos identificar três momentos na semana, dos quais, dois são com a parceira e o terceiro, alternam-se a semana em encontros com o coordenador, a psicóloga e uma com a equipe: diretora, coordenador, coordenada de módulo, psicóloga e professoras da turma.

Além destes momentos a instituição faz uma parada mensal, citada pela professora anterior, que envolve formação para todas as pessoas que dela fazem parte. A seguir podemos conhecer, pela fala da professora, como acontece cada um desses momentos:



Então na semana são três dias de reunião, então dois dias a gente faz de dupla ou trio da minha sala, eu com a minha colega parceira, duas vezes a gente faz e uma vez, por exemplo, cada dia quinze, uma semana é com psicólogo, na outra semana é com a pedagoga, e no mês tem uma que é com a equipe inteira junto. (RC, P2u, §20)

**Temos duas reuniões semanais de educadora com educadora, para refletirmos sobre as atividades que vamos desenvolver naquela semana, sobre aquele projeto.** (RE, P2u, §22)

**Quinzenalmente temos reuniões com o coordenador pedagógico e com a psicóloga, que nos orientam sobre o projeto, trazem material de apoio, textos, ideias, etc. Para essa faixa-etária de zero a três anos tem uma coordenadora de módulo, a qual também nos orienta e nos auxilia em determinadas atividades diárias.** (RE, P2u, §23)

**Nas reuniões de dupla a gente faz o planejamento da semana, então é mais relacionado às atividades que a gente vai fazer, que normalmente a gente faz um projeto que a gente desenvolve o ano todo, então toda semana a dupla está se reunindo pra ver o que a gente vai fazer naquela semana, a gente vai estar ampliando aquilo, e com o pedagogo, por exemplo, ele traz algum artigo que ele queira discutir com a gente, vê se o que a gente está precisando em relação as crianças, alguma dificuldade e traz coisas que ele está sabendo que a gente está desenvolvendo naquele projeto, então o que ele encontrar que vai favorecer para o nosso projeto ele traz também e a psicóloga também ela leva assuntos, ela leva textos pra gente discutir e ler, e, às vezes, alguma coisa específica que a gente queira falar de alguma criança, uma dificuldade, mas normalmente eles também trazem textos pra gente estar discutindo.** (RC, P2u, §27-29)

**Mensalmente temos uma reunião em que participam as educadoras da sala, a diretora, o pedagogo, a psicóloga, a coordenadora de módulo, para discutirmos assuntos da sala e para que todos estejam envolvidos no andamento do projeto.** (RE, P2u, §24)

Isso, a reunião com todas as funcionárias se dá praticamente no mês, na formação continuada. (RC, P2u, §22)

Então, a **respeito da formação continuada, então todo mês a creche fecha um dia para a formação continuada, então nesse dia tem a possibilidade dos educadores falarem todos juntos, então é mensalmente, em janeiro e julho, também tem uma semana em janeiro que é pra formação e, em julho também são três dias para formação e, durante o ano, uma vez por mês**, o que a creche acredita que a criança aprende, como se diz, seria brincando e aprendendo, interagindo com o meio. (RC, P2u, §43)

Sim, **mensalmente a instituição oferece formação continuada e nos meses de janeiro (05 dias) e julho (03 dias).**

**Normalmente e, pelo menos uma vez ao ano, procuro por minha conta algum curso ou palestra referente a minha atividade, e que possa trazer algo, acrescentar nas minhas atividades profissionais.** A instituição também está sempre atenta à cursos oferecidos na cidade ou região que possa nos ser útil. (RE, P2u, §33)

Eu acho que a nossa formação continuada tem atendido às minhas expectativas e sempre que tenho dúvidas, preciso de orientação sobre algum assunto ou prática educativa, tenho respaldo; a **equipe de coordenação nos auxilia na busca de conhecimentos para que consigamos desenvolver um trabalho de qualidade e prazeroso.** (RE, P2u, §34)

**Temos o caderno do educador onde são registrados os projetos, as práticas pedagógicas, a rotina da sala, as reuniões pedagógicas e relatos referentes às crianças. Fazemos um ciclo formativo, onde descrevemos o nosso projeto com a fundamentação teórica, quais aprendizagens esta orientação didática pode promover para as crianças, o que o professor precisa saber ou promover? e o que o gestor pode fazer para que isso ocorra.** (RE, P2u, §25)

A professora nos conta que mesmo os bebês, nesta instituição, são levados a conhecer e explorar outros ambientes da instituição:

(utilização de ambientes diversificados com as crianças)  
**Procuramos introduzi-los aos poucos a novos ambientes. Começamos pelo solário e, ao longo do ano, passamos a realizar pequenos passeios pelo parque, visitas a salas de outras turmas e programamos atividades em diferentes ambientes e, principalmente, ao ar livre.** (RE, P2u, §29)

Na minha opinião, **temos que oferecer às crianças pequenas a oportunidade de explorar o espaço, manipular objetos, expressar-se, realizar situações diversificadas e desafiadoras, favorecendo um ambiente físico e social onde as crianças possam se sentir protegidas e acolhidas e, ao mesmo tempo, seguras para arriscar e vencer desafios.** (RE, P2u, §45)

A partir do momento em que o bebê nasce, ele é apresentado ao meio social pelos adultos responsáveis por ele, iniciando-se, então, um processo de inserção que compreende: interação, exploração e conhecimento do meio. **É o adulto o responsável pela mediação entre o mundo e a criança, sendo que a criança está sempre ativa neste processo. Quanto maior for o número, a variedade e a qualidade de experiências e interações da criança com o mundo em que vive, maior será seu repertório de ações e possibilidades de compreensão sobre esse meio.** A atividade da criança deve ter caráter de desafio aos processos psíquicos em desenvolvimento. **Cabe ao adulto criar situações e oportunidades para que a criança vivencie e supere esses desafios.** As situações de aprendizado ocorrem durante as interações vividas, momentos propícios para as crianças aprenderem a se relacionar com o outro e fazer

reparações. A atividade responsável pelo desenvolvimento psíquico tem como conteúdo a brincadeira. No que se baseia? Nos textos e nas discussões de grupo sobre esses autores e na minha prática pedagógica. (RE, P2u, §48)

A relação que a instituição proporciona aos familiares é de parceria. Como denomina a própria professora, podemos perceber que os espaços para a presença da família na instituição, em interação com as crianças, com as atividades e com a proposta pedagógica, são pensados e oferecidos constantemente.

O objetivo maior é a criança, isso podemos perceber quando a professora nos conta, com mais detalhes, sobre a entrevista inicial que é realizada com as famílias, sobre a presença da família nos momentos de adaptação da criança, sobre a presença das famílias diariamente nos momentos de refeição das crianças e nos momentos das visitas agendadas. A preocupação em envolver a família na proposta pedagógica com a realização de reuniões, na realização de trabalhos (pintura externa do novo espaço), com reuniões que mostram o desenvolvimento das crianças, as atividades que são aplicadas, etc.:

**É uma creche considerada aberta aos pais, onde os mesmos estão sempre dispostos a colaborar, participam da associação de pais, se inteirando dos projetos e participando sempre que possível. Acreditamos que a creche aberta fortalece a relação. Promovemos sempre reuniões, atividades, encontros, dentro dos nossos projetos que possibilitam a presença dos pais, favorecendo momentos prazerosos de interação entre famílias e creche. Os pais podem fazer visitas diariamente aos seus filhos nos horários pré determinados pela creche, além de terem o privilégio de entregar e pegar seus filhos na sala com a educadora responsável, para troca de informações.** (os pais falam como a criança passou em casa e no final da tarde a educadora passa as informações como foi o dia da criança na creche). **Reuniões pedagógicas com as famílias no início do ano, no final do 1º semestre e no final do 2º semestre.** (RE, P2u, §40)

**As reuniões pedagógicas com as famílias são muito bem planejadas. É um espaço destinado a compartilhar momentos, apresentar projetos e experiências vividas em cada grupo, trocar informações, avaliar resultados e conquistas.** (RE, P2u, §37)

**Então a gente tem a família como parceira mesmo, então ela entra até a sala para deixar a criança, ela não deixa no portão, ela vai entregar para a professora na sala, seja qualquer faixa etária e adaptação também tem um processo, primeiro dia a mãe fica junto com a criança por uma hora, no outro dia a mãe vai também fica um pouquinho e sai, fica ali dentro da instituição, mas fica ali no segundo dia, se for tudo bem fica com a educadora ali, e vai aumentando, no terceiro**

**dia ela fica uma hora a mais, umas três horas, e a mãe nesse dia sai tal, mas fica com o celular ligado para qualquer coisa,** mas é uma adaptação gradativa, começando com uma hora, depois duas horas, três horas, vai ampliando meio período e depois começa com o outro período da tarde também. É todo dia, a gente não tem caderneta nada, mas é todo dia, na entrada a mãe chega, rapidamente, mas fala: passou bem a noite, não dormiu bem, ou acordou cedo, mas tem todo dia essa comunicação, e a gente também, na hora do almoço com bebês, **é aconselhável que a mãe vá visitar na hora do almoço, os bebês, então tem horário de visita, naquele horário estipulado a mãe pode ir lá visitar,** ela não precisa levar embora, se ela quiser levar embora pra casa, mas tem aquele horário que ela fica ali, então ou ela pode sair, mas até uma e meia ela retorna. (RC, P2u, §59)

**Tem uma entrevista antes de a criança entrar na creche.** (RC, P2u, §62)

A educadora da sala participa, mas quem comanda ou é a diretora, ou é o pedagogo, ou a psicóloga. (RC, P2u, §63)

Isso, **então, antes da criança entrar é feita essa entrevista, que a mãe passa como é a rotina, se é bebê, o que come, o que não come, se tem alergia, se não tem, se tem algum alimento que não come, mas tem uma entrevista antes,** que eles passam tudo. (RC, P2u, §64)

Isso, a proposta de trabalho, então **no começo do ano a gente faz uma para apresentar a proposta de trabalho, agora em agosto a gente vai fazer uma para falar do que aconteceu no semestre e no final do ano faz outra.** (RC, P2u, §67)

Nós fazemos assim relatórios pra gente, se baseando no que a criança não fazia, no que ela faz agora. (RC, P2u, §68)

Sim, e tem um momento que foi agora no final, **a reunião que a gente faz é a reunião que as crianças participam também nessas reuniões de pais, então a gente mostra o trabalho através de vídeos.** (RC, P2u, §69)

**Registra através de vídeos, fotos, porque a gente não está tirando a foto aleatória, a gente está tirando a foto, pra...** (RC, P2u, §70)

E para estar **mostrando para os pais o que a gente está querendo desenvolver com aquela atividade, então a gente mostra para os pais e as crianças participam. Esse ano a gente começou um plantão individual, assim, a gente especifica horário, foi agora no final de junho, tem duas semanas então, de tal horário, que se os pais quiserem saber da crianças eles podem ir com a gente.** (RC, P2u, §71)

Só com as educadoras, então **é o momento deles saber da criança como ela é, como ela está, porque na reunião a gente vai falar com todo mundo junto, não vai falar de problema, dificuldade, vai mostrar o trabalho e as crianças participam. Então tem esse plantão que no final do semestre, que os pais**

**agendam, então tem meia hora individual, só ele com a educadora.** (RC, P2u, §72)

(pintura do muro externo da instituição) **Foi feito com a família, foi feito num sábado com as famílias, então tem muita proposta de atividade com a família junto.** (RC, P2u, §74)

**É porque aí ela está como parceira, ela vai entendendo o que está acontecendo, ela está sabendo o que está acontecendo ali, então dependendo do projeto que cada sala está desenvolvendo os pais são chamados para participar de atividades sabe, dependendo daquele projeto.** (RC, P2u, §75)

É assim, de certo modo sim, **a partir do momento que eles participam eles vão entendendo e também vão, como se diz, e vão vendo que aquilo está dando certo, então eles também acreditam, porque estão vivenciando e acreditam naquilo.** (RC, P2u, §77)

As novas que estão chegando então apresenta, para os pais das crianças novas apresentamos a proposta da creche, **para toda criança nova que está entrando no ano é apresentada a proposta da creche, como funciona.** (RC, P2u, §78)

Os obstáculos identificados pela professora estão relacionados ao início da sua vida profissional nesta instituição. Sua atuação com bebês não fora possibilitada, porque eram pessoas com formação em enfermagem que cuidavam desses bebês quando ela entrou para a instituição.

Sua atuação com os bebês foi sugestão da direção da instituição, pois como já comentamos a partir da professora anterior, nesta instituição as professoras não escolhem as turmas, apenas manifestam o interesse. A sugestão partiu da ausência de experiência desta professora com bebês. Ela nos conta que o início foi de estranhamento, uma coisa normal e esperada, porém, foi na e com a própria instituição que conseguiu realizar as aprendizagens necessárias para a sua atuação.

É assim, porque quando eu entrei, eu trabalhei mais no maternal com crianças de um ano em diante, eu nunca tinha trabalhado com bebê, de zero a um eu nunca tinha pego, de um pra cima assim. Eu fiquei vários anos de um a dois, de dois a três, fiquei vários anos assim, depois fui para o pré, que na época o pré ficava até quase sete anos, seis anos e onze meses, fui para o pré e fiquei assim muitos anos no pré, só faltava essa..., **nunca tinha pego de zero a um**, mesmo porque quando a gente entrou tinha que ter uma formação específica para trabalhar com bebês entende?, **então era assim, para trabalhar com bebês tinha que ter o curso de auxiliar de enfermagem ou técnica, sabe, tinha que ter essa área de enfermagem para trabalhar com bebê quando a gente entrou, que eram chamadas de**

**berçaristas, era dividido na época, então eram berçaristas e recreacionistas**, então as berçaristas elas tinham que ter o curso de auxiliar de enfermagem. (RC, P2u, §5-7)

Não, não precisava, então elas tinham que ter auxiliar de enfermagem para trabalhar com bebês e as outras eram professoras, mas contratadas como recreacionista, ficou muitos anos assim, então a gente não trabalhava com bebês por conta disso mesmo, porque era diferenciado, tinha que ter essa parte da enfermagem para trabalhar com bebês. Depois teve uma modificação e unificou tudo, então não importava, tinha que ter o nível médio. (RC, P2u, §8)

Fui, é não saí mais (risos). É... Foi meio difícil, porque assim trabalhar com crianças de seis a sete anos, eu tinha trabalhado há muito tempo, e com bebê eu tinha uma certa preocupação, sei lá, engasgar, sabe, essas coisas... Então eu tinha certa preocupação, mas fui assim e você vê mesmo eu trabalhando lá dentro da creche, assim, **a gente não tem aquela visão o que se pode fazer com bebês, o que se dá pra trabalhar com bebês**, então fazem cinco anos que eu estou, agora eu só saio a não ser que por determinação de chefia, essas coisas para ir para outra faixa etária, senão eu pretendo ficar com os bebês. (RC, P2u, §10)

**Na época, por exemplo, que eu entrei na creche, talvez eu não pensava tanto de zero a três anos, porque quando eu entrei, vou falar pra você, eu fui para trabalhar com a pré-escola**, mas a partir do momento que unificou aí tanto procurei como a própria instituição também ela proporciona, ela dá subsídios. (RC, P2u, §50)

Apresentamos, a seguir, o quadro 25 que nos traz informações sobre o tema aprendido por meio de pesquisas, para a professora 2 da instituição universitária.

Quadro 25: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Universitária**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, sobre o tema *aprendizado por meio de pesquisas*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado por meio de pesquisas</b>	1. vontade, interesse e procura dos conhecimentos que sente necessidade; 2. a instituição também traz coisas novas.	

Como momentos de pesquisa a professora cita o seu interesse em realizar a complementação necessária ao curso de magistério para trabalhar na Educação Infantil. Cita também, os momentos de formação propostos pela instituição:

Eu acho que são as duas coisas, a minha vontade, o meu interesse, que eu também procurei, fiz pós-graduação em educação infantil também, **então eu também vou atrás do que**

**eu sinto necessidade e eles também, o que vão conhecendo de coisas novas, eles vão trazendo pra gente.** (RC, P2u, §52)

(onde pesquisa o que trabalha?) **Pesquisa em referenciais curriculares. Livros, revistas temáticas, orientações da equipe da creche (pedagogo, psicólogo, diretora, coordenadora de módulo) e troca de informações com colegas da instituição.** (RE, P2u, §19)

Determinadas buscas de conhecimento surgiram a partir das minhas necessidades pessoais, fiz o curso de Pedagogia (pois eu possuía o magistério com especialização na educação infantil). Especialização em educação infantil, cursos específicos de alfabetização. **A creche também divulga cursos que são enviados à ela e na medida do possível, e das demandas da creche, consegue que alguns funcionários consigam fazê-lo mesmo em horário de trabalho. A creche também utiliza como recurso de formação em serviço, as supervisões de grupo, os grupos de estudos, as reuniões semanais com a equipe técnica, as reuniões entre grupo, e as formações mensais. Além de palestras, oficinas e cursos, organizando instrumentos com foco e o ciclo formativo,** trabalhando continuamente com alguns princípios (orientações curriculares - expectativas de aprendizagem Prefeitura Municipal de São Paulo, 2007) (RE, P2u, §43)

O quadro 26 nos apresenta informações sobre o tema aprendido em cursos de formação continuada, para a professora 2 da instituição universitária:

Quadro 26: Aspectos que favoreceram e aspectos que dificultaram as aprendizagens da **Professora 2 da Instituição Universitária**, para o trabalho com crianças de zero a três anos, considerando o tema *aprendizado em cursos de formação continuada*:

	<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<b>Aprendizado em cursos de formação continuada</b>	1. anualmente realiza um curso que traga, acrescente algo nas atividades profissionais; 2. faz cursos referente a sua área de atuação mesmo a noite ou aos sábados; 3. a instituição divulga cursos que toma conhecimento e proporciona a presença de pelo menos uma representante da instituição.	1.

A professora relata que realiza cursos de formação continuada oferecidos ou divulgados pela instituição e também por conta própria:

**Sempre que fico sabendo de cursos referente à minha área de atuação procuro fazê-lo, mesmo sendo à noite e muitas vezes aos sábados.** (RE, P2u, §42)

**Tendo oportunidade sim, por exemplo, se aparece algum curso, eles divulgam pra gente, vê a possibilidade de estar indo pelo menos uma pessoa, a possibilidade de quantas pessoas dariam pra ir ao curso, se é mais relacionado com a minha faixa etária, então da uma prioridade, mas eles estão sempre ligados no quem tem.** (RC, P2u, §51)

Na fala das professoras da instituição de educação infantil ligada a uma universidade, neste estudo denominada de instituição universitária, mesmo considerando que uma dessas professoras apresenta o maior tempo de trabalho com crianças de 0 a 3 anos, podemos identificar muitas declarações semelhantes: a relação do número de crianças por professora é a menor, considerando as três instituições. Enquanto na instituição municipal a relação bebês professora é de seis para uma que, sozinha deve dar conta do trabalho, nesta instituição ela é de três para uma, contanto ainda com apoios e volantes, na idade de dois a três anos; na instituição municipal são quinze crianças para uma professora, na universitária são dez, sendo que, na última, a professora nunca fica sozinha, recebendo o apoio de uma professora volante (pedagoga) e de auxiliares (estudantes, estagiárias de pedagogia).

São similares também as declarações sobre o intenso trabalho de parceria que é desenvolvido com os familiares, os diversos momentos de estudos, reuniões e atividades de planejamento que ocorrem durante a jornada de trabalho, que apenas nesta instituição, em relação às demais, é de quarenta horas semanais.

A instituição também oferece apoio por meio de uma equipe: diretora (pedagoga), coordenador pedagógico, psicóloga, técnica em enfermagem, técnica em nutrição e professora de música. A maneira como são organizados os momentos de estudo e a forma como acontecem são um diferencial quanto às demais instituições, pois são questionadores, provocadores, não são dadas respostas prontas e sim perguntadas muitas coisas que levam todos à reflexão em prol da superação de situações desafiadoras do cotidiano escolar.

Como diferença, há de se apontar a existente entre o tempo de trabalho das duas professoras a P1 com 12 anos e a p2 com 27 anos de trabalho na instituição, porém mesmo com o menor tempo de trabalho na instituição, frequentando o curso de Pedagogia semipresencial, a professora 1 demonstra total domínio das questões teóricas e práticas que envolvem o trabalho pedagógico desta instituição.

Após analisarmos as informações coletadas, considerando cada uma das professoras colaboradoras e os temas elencados, bem como, convergências e divergências em cada tipo de instituição, seguimos para aprofundamentos necessários às análises que envolvem



a contribuição intersubjetiva proporcionada pela realização do grupo de Discussão apresentados na seção seguinte.

## **6. APROFUNDANDO AS ANÁLISE EM PROCESSO COMUNICATIVO: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

Após analisarmos pontualmente cada um dos depoimentos e reflexões das professoras envolvidas neste estudo, considerando as informações prestadas por estas ao Roteiro de Entrevista (RE) e ao Relato Comunicativo (RC) nas categorias de aprendizados propostas, realizamos a análise intersubjetiva durante o Grupo de Discussão (GD) e apresentaremos os resultados relacionados ao primeiro tema explorado: *o aprendizado acadêmico*.

Torna-se importante retomarmos nossa hipótese de pesquisa, pois parte dela considera que as professoras de educação infantil não receberam formação inicial, suficiente e necessária, que contemplasse a faixa etária de zero a três anos:

*Hipótese: Considerando a possível ausência de formação inicial específica para o trabalho junto às crianças de zero a três anos, recebida nos cursos que frequentaram (Magistério e/ou Pedagogia), pensamos que a formação destas professoras acontece diante dos desafios ou situações transformadoras presentes na atuação profissional cotidiana, ou seja, na formação contínua/em serviço, neste estudo denominado Aprendizado na instituição, porém, esta formação poderá acontecer, ou não, em maior ou menor nível, dependendo da instituição escolar na qual a professora trabalha.*

Para apresentarmos os resultados encontrados, escolhemos como estratégia a construção de um quadro onde reunimos as informações apresentadas por todas as professoras ao tema aprendizado acadêmico. A partir deste quadro, identificamos os elementos transformadores e excludentes, sem distinção de Instituição a qual pertencem a(s) professora(s), pois os resultados referentes ao tema aprendizado acadêmico confirmam a hipótese lançada, bem como são reforçados pelos posicionamentos de pesquisadores e teóricos sobre o tema.

O que denominamos *Aprendizado Acadêmico*, porque entendemos que o aprendizado acontece em nossas vidas constantemente e em diferentes contextos, pode também ser teoricamente abordado como *formação inicial*.

Nas próximas páginas, apresentamos o quadro 27 reunindo as falas das professoras das três instituições quanto ao tema aprendizado acadêmico.

Quadro 27 - O Aprendizado acadêmico (formação inicial) das professoras colaboradoras das três instituições investigadas:

APRENDIZADO ACADÊMICO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
<p><b>1.1. a criança é um ser capaz, com grande potencial para aprendizagem;</b></p> <p><b>1.2. cabe ao professor a tarefa de estimular a criança;</b></p> <p><b>1.3. ensinamentos de como desenvolver projetos;</b></p> <p><b>1.4. trabalho em equipe.</b></p> <p><b>2.1. o magistério focou a educação infantil com um ano de estudo específico para tal;</b></p> <p><b>2.2. conceito de criança: um ser em formação;</b></p> <p><b>2.3. o magistério possibilitou seu primeiro emprego com crianças de zero a três anos;</b></p> <p><b>2.4. trabalhar como docente e realizar a formação em pedagogia ao mesmo tempo;</b></p> <p><b>2.5. aquisição de bagagem teórica</b></p>	<p>1.1. como aluna não podia se manifestar muito na educação básica;</p> <p>1.2. pedagogia: falta de aprofundamento na prática de sala de aula;</p> <p>1.3. pedagogia: muita teoria sem relevância para a prática;</p> <p>1.4. pedagogia: aprendizado superficial;</p> <p>1.5. não sabia aplicar a teoria;</p> <p>1.6. pedagogia: falta aprendizado para saber como chegar na criança pequena;</p> <p>1.7. o estágio curricular é mais observação;</p> <p>1.8. falta aprendizado das atividades que devem ser dadas para as crianças.</p> <p>2.1. no curso superior (pedagogia) a educação infantil foi pouco</p>	<p><b>1.1. ótima formação teórica;</b></p> <p><b>1.2. aprendeu a olhar a criança como um ser íntegro;</b></p> <p><b>1.3. o magistério deu um bom suporte para trabalhar com a faixa-etária;</b></p> <p><b>1.4. o magistério tinha um ano de formação para educação infantil e deu fundamentação para o educar e cuidar das crianças de zero a três anos;</b></p> <p><b>1.5. a pedagogia preparou-a para observar e saber em que estágio a criança está e quais atividades trabalhar;</b></p> <p><b>1.6. frequentou a pedagogia trabalhando com crianças de três anos, como auxiliar;</b></p> <p><b>1.7. conseguiu colocar em prática o que aprendia na</b></p>	<p><b>1.1. a teoria aprendida na faculdade não é suficiente para a prática da sala de aula;</b></p> <p><b>1.2. a pedagogia ficou um pouco a desejar, muitos textos não contribuíram para a prática com crianças de zero a três anos;</b></p> <p>1.3. na pedagogia, a professora da disciplina de educação infantil faltou muito, prejudicando o aprendizado dos alunos;</p> <p><b>1.4. o estágio curricular não é a mesma coisa que já estar trabalhando. É observação, não se tomam as rédeas da situação.</b></p> <p>2.1. apenas observação no estágio curricular;</p> <p>2.2. despreparo ao assumir uma sala de aula;</p> <p>2.3. dificuldade com o</p>	<p>1.1. nas aulas de pedagogia tem espaço para se posicionar, discutir e dialogar sobre educação infantil;</p> <p><b>1.2. a formação acontecer junto com a prática profissional possibilita um conhecimento melhor, mais crítico;</b></p> <p><b>1.3. o diálogo e a reflexão sobre as teorias, possibilitam recriá-las e adaptá-las à prática;</b></p> <p>1.4. o estágio é formador quando o estudante permanece um tempo na instituição e se o professor possibilita a aprendizagem do estagiário;</p> <p><b>1.5. o magistério que frequentou falava mais de primeira a quarta série;</b></p> <p>1.6. acreditar na formação do professor para lidar com a criança de zero a</p>	<p><b>1.1. fez o magistério a distância e não sabia com quem sanar suas dúvidas;</b></p> <p>1.2. não fez estágio quando fez o magistério e enquanto está na pedagogia;</p> <p><b>1.3. na pedagogia a matéria de educação infantil focava de quatro a seis anos;</b></p> <p>1.4. sente o preconceito de outros professores para com os professores de educação infantil;</p> <p><b>1.5. na pedagogia, as pessoas (professores alunos) não querem falar das crianças menores da educação infantil, falam da criança acima de quatro anos;</b></p> <p><b>1.6. preconceito existente com os professores de zero a três anos: para trocar fralda não precisa de</b></p>

APRENDIZADO ACADÊMICO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
<p>no estágio do magistério;</p> <p>2.6. preferência pelo trabalho na educação infantil.</p>	<p><b>mencionada;</b></p> <p>2.2. o que está posto na teoria às vezes não funciona na prática;</p> <p>2. 3. <b>pedagogia muito focada para o Ensino Fundamental;</b></p> <p>2.4. a formação (magistério e pedagogia) não contemplou a faixa-etária de zero a três anos.</p>	<p><b>pedagogia;</b></p> <p>2.1. <b>aprendeu como o cuidar, o educar e o brincar atuam na faixa etária da pré-escola;</b></p> <p>2.2. <b>faculdade e trabalho com crianças (prática) aconteceram ao mesmo tempo;</b></p> <p>2.3. <b>trazia para sala de aula exemplos da prática no trabalho com crianças;</b></p> <p>2.4. <b>a faculdade formou para o trabalho com a educação infantil;</b></p> <p>2.5. <b>a faculdade formou para a ideia de professor que aprende;</b></p> <p>2.6. <b>na disciplina de educação infantil, estudou os Referenciais que abordavam o zero a três anos;</b></p> <p>2.7. <b>realizar a formação acadêmica e a prática (trabalho) juntos, facilitou seu aprendizado.</b></p>	<p>comportamento apresentado pelas crianças;</p> <p>2.4. falta de conhecimento sobre as relações com os familiares;</p> <p>2.5. <b>faltou aprofundamento no estudo da educação infantil na faculdade.</b></p>	<p>três.</p> <p>2.1. o aprendizado que teve na formação como professora e depois na complementação que fez de educação infantil, ajudaram-na;</p> <p>2.2. <b>adaptou os conhecimentos que tinha, para trabalhar com crianças menores;</b></p> <p>2.3. <b>a complementação em educação infantil promoveu sua reflexão.</b></p>	<p><b>formação!;</b></p> <p>2.1. <b>a escola (formação acadêmica) não preparava para trabalhar com crianças de zero a três anos.</b></p> <p>1.7. <b>não encontra muito material disponível na internet sobre zero a três;</b></p> <p>1.8. na instituição que trabalha tem professoras que não querem trabalhar com bebês;</p> <p>1.9. <b>a pedagogia que frequenta, sem a prática que tem, não seria suficiente para prepará-la para ser professora;</b></p> <p>1.10. situações que enfrenta em sala de aula não são contempladas na formação que realizou e realiza;</p> <p>1.11. o professor muitas vezes media problemas caseiros e não foi formado para isso, o aprendizado se dá na prática.</p>

O quadro 27 nos mostra as falas das professoras das três instituições envolvidas neste estudo, explorando o tema aprendizado acadêmico, ou seja como foi e o que aprenderam enquanto cursavam o Magistério e a Pedagogia para o trabalho com crianças de zero a três anos. A seguir, exploraremos as informações presentes no referido quadro.

#### ASPECTOS TRANSFORMADORES REFERENTES AO TEMA APRENDIZADO ACADÊMICO:

Como elementos transformadores identificados dentro do tema Aprendizado Acadêmico e que, neste estudo, está relacionado à formação realizada pelas professoras nos cursos de Magistério, Pedagogia, encontramos nas informações compartilhadas:

- ***a criança é um ser capaz, com grande potencial para aprendizagem;***
- ***aprendeu a olhar a criança como um ser íntegro;***
- ***conceito de criança: um ser em formação.***

Outro aprendizado e elemento transformador referente a formação acadêmica está relacionado ao papel do professor:

- ***a faculdade formou para a ideia de professor que aprende;***
- ***cabe ao professor a tarefa de estimular a criança.***

Os aspectos pedagógicos também foram considerados transformadores e presentes na formação acadêmica. O curso de Magistério teve maior representatividade para a atuação docente das professoras desta amostra:

- ***ensinamentos de como desenvolver projetos;***
- ***trabalho em equipe;***
- ***na disciplina de educação infantil, estudou os Referenciais que abordavam o zero a três anos;***
- ***adaptou os conhecimentos que tinha para trabalhar com crianças menores;***
- ***aprendeu como o cuidar, o educar e o brincar atuam na faixa etária da pré-escola;***

- *a pedagogia preparou-a para observar e saber em que estágio a criança está e quais atividades trabalhar;*
- *o magistério focou a educação infantil com um ano de estudo específico para tal;*
- *o magistério tinha um ano de formação para educação infantil e deu fundamentação para o educar e cuidar da crianças de zero a três anos.*

Como um último subtema da formação acadêmica, temos como transformador a realização da formação acadêmica ao mesmo tempo em que ocorre a atuação profissional. Esta situação foi citada como transformadora e muito positiva a uma formação que contempla a teoria e prática ao mesmo tempo:

- *trabalhar como docente e realizar a formação em pedagogia ao mesmo tempo;*
- *frequentou a pedagogia trabalhando com crianças de três anos, como auxiliar; conseguiu colocar em prática, o que aprendia na pedagogia;*
- *realizar a formação acadêmica e a prática (trabalho) juntos, facilitou seu aprendizado;*
- *trazia para sala de aula (na formação acadêmica) exemplos da prática no trabalho com crianças;*
- *a formação acontecer junto com a prática profissional possibilita um conhecimento melhor, mais crítico.*

#### ASPECTOS EXCLUDENTES REFERENTES AO TEMA APRENDIZADO ACADÊMICO:

De um modo geral, as professoras desta amostra apresentam limitações encontradas nos cursos de formação acadêmica dos quais frequentaram. Optamos por separar estas limitações em alguns subtemas a seguir apresentados:

Considerações quanto ao curso de Magistério frequentado pelas professoras desta amostra (apenas uma, das seis professoras, não realizou a formação em Magistério):

- *fez o magistério a distância e não sabia com quem sanar suas dúvidas; (P1u)*
- *a formação (magistério e pedagogia) não contemplou a faixa-etária de zero a três anos. (P1m)*

Quanto ao curso de Pedagogia frequentado por todas as professoras da amostra (uma das professoras está realizando a formação), Strenzel (2009) considerando a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, *que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*, indica que a formação proposta é ampla em relação ao âmbito de atuação do licenciado em Pedagogia e restrita em relação aos conteúdos, sendo impossível oferecer uma formação aprofundada para um conjunto tão extenso de atribuições.

As professoras colaboradoras, neste estudo, deixam isto bem evidente em suas falas:

- ***pedagogia: falta de aprofundamento na prática de sala de aula;***
- ***pedagogia: muita teoria sem relevância para a prática;***
- ***pedagogia: aprendizado superficial;***
- ***não sabia aplicar a teoria (que recebeu na Pedagogia);***
- ***pedagogia: falta aprendizado para saber como chegar na criança pequena;***
- ***a pedagogia ficou um pouco à desejar, muitos textos não contribuíram para a prática com crianças de zero a três anos;***
- ***na pedagogia a matéria de educação infantil focava de quatro a seis anos;***
- ***na pedagogia, as pessoas (professores alunos) não querem falar das crianças menores da educação infantil, falam da criança acima de quatro anos;***
- ***a pedagogia que frequenta, sem a prática que tem, não seria suficiente para prepará-la para ser professora;***
- ***preconceito existente com os professores de zero a três anos: para trocar fralda não precisa de formação!;***
- ***no curso superior (pedagogia), a educação infantil foi pouco mencionada;***
- ***pedagogia muito focada para o Ensino Fundamental;***
- ***a escola (formação acadêmica) não preparava para trabalhar com crianças de zero a três anos.***

O estágio curricular também foi abordado:

- ***o estágio curricular é mais observação;***
- ***o estágio curricular não é a mesma coisa que já estar trabalhando. É observação, não se tomam as rédeas da situação;***
- ***apenas observação no estágio curricular.***

Gatti (2009, p. 96) nos coloca, a partir da pesquisa que realizou, que o estágio curricular dos cursos de Pedagogia são um ponto crítico na formação de professores:

Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. (Gatti et. al., 2008) Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o aumento crescente das matrículas no turno noturno.

No tocante aos aspectos pedagógicos para a atuação docente, as professoras citam:

- ***falta aprendizado das atividades que devem ser dadas para as crianças;***
- ***a teoria aprendida na faculdade não é suficiente para a prática da sala de aula;***
- ***não encontra muito material disponível na internet sobre zero a três;***
- ***faltou aprofundamento no estudo da educação infantil na faculdade.***

Kishimoto (2005), ao analisar 12 cursos de pedagogia com magistério em Educação Infantil da rede privada no Brasil, no período de 1998 a 2001, envolvendo os estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Roraima, Mato Grosso, Paraná, Espírito Santo e Piauí, conclui que a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade, sem foco na Pedagogia da Infância. A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta de especificidade da Educação



Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação

O documento Políticas Públicas no Brasil: um estado da arte (BRASIL, 2011) também é enfático ao citar diversos autores (GATTI; NUNES, 2009<sup>69</sup>; LIBÂNEO, 2010<sup>70</sup>, ZEICHNER, 2010<sup>71</sup>, SILVA JUNIOR, 2010<sup>72</sup>; TEDESCO, 2010<sup>73</sup>) no tocante à formação inicial de docentes no Brasil. A relação entre teoria e prática, colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica, não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores. As formações clássicas, voltadas à preparação individual para o trabalho, se têm revelado ineficazes. A concepção tradicional em forma teórica, dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca.

Os resultados que encontramos para o Aprendizado Acadêmico, como já fora mencionado, confirmam a nossa hipótese no tocante a existência de uma formação inicial inadequada e deficitária, quase inexistente para que as professoras pudessem trabalhar com crianças de zero a três anos.

Na fala das professoras participantes do grupo de discussão:

as seis professoras colocaram muito bem a situação dos cursos de formação docente (Magistério e Pedagogia), é muito bom esse tema que você está desenvolvendo, poderia até considerar para estudo, **para rever a proposta curricular dos cursos de Pedagogia, para mudar esta postura**, pois as seis professoras falaram a mesma coisa. Professoras de instituições diferentes falaram a mesma coisa: o quanto o curso de Pedagogia não preparou-as para o trabalho com crianças de zero a três anos. (Grupo de discussão, P1m e P2u.)

<sup>69</sup> GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. (Coleção Textos FCC), n. 29, 2009.

<sup>70</sup> LIBÂNEO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP., v 91, n. 229, p. 562-583, 2010

<sup>71</sup> ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez.2010.

<sup>72</sup> SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**. Proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia: relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

<sup>73</sup> TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO – IPE, 2010

O segundo tema que escolhemos para apresentar, está relacionado ao aprendizado por meio dos cursos de formação continuada, este tema pode ser entendido de diversas maneiras se consideradas as comunicações realizadas com as professoras participantes, bem como pelos posicionamentos teóricos encontrados quando exploramos o tema a partir de produções acadêmicas.

Desta forma, entendemos a formação continuada como aquela que acontece fora dos limites da instituição escolar na qual a professora atua. A participação em palestras, a realização de cursos de curta duração, e o que pudemos observar na amostra de professoras colaboradoras, a realização da continuidade formativa ao mesmo tempo em que trabalha como docente, neste sentido temos especializações, mestrados e doutorados.

Para não sermos contraditórias, entendemos que os cursos de Magistério e Pedagogia foram e são considerados como pré-requisito para o trabalho docente profissional, assim, estes permanecem na categoria aprendizado acadêmico/formação inicial. Os aprendizados acadêmicos (especializações, mestrados e doutorados) serão entendidos neste estudo, como formação continuada, na qual incluímos também o curso de Psicopedagogia apresentado por algumas professoras.

Assim, daremos prosseguimento, apresentando os aprendizados em cursos de formação continuada presentes no quadro 28.

Quadro 28 - O Aprendizado em cursos de formação continuada das professoras colaboradoras das três instituições investigadas:

<b>APRENDIZADO EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>					
<b>MUNICIPAL</b>		<b>PARTICULAR</b>		<b>UNIVERSITÁRIA</b>	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
<p><b>1.1. único contato com os demais professores da rede.</b></p> <p><b>2.1. a instituição ofereceu formação voltada à educação com bebês no presente ano (2012);</b></p> <p>2.2. cursos sempre</p>	<p>1.1. sentir-se desatualizada;</p> <p>1.2. falta de aprendizado sobre quais atividades dar para a criança;</p> <p>1.3. falta curso de informática;</p> <p>1.4. dificuldade com o computador;</p> <p><b>1.5. cursos não contemplam a especificidade</b></p>	<p>1.1. participação em congressos (seminários) de final de semana que a escola propôs;</p> <p><b>1.2. a escola é convidada a participar de formações na USP em Ribeirão;</b></p> <p><b>1.3. se não for pela escola, não fica sabendo das formações</b></p>		<p>2.1. anualmente realiza um curso que traga, acrescente algo nas atividades profissionais;</p> <p>2.2. faz cursos referentes a sua área de atuação mesmo à noite ou aos sábados;</p> <p><b>2.3. a instituição divulga cursos que toma conhecimento e</b></p>	<p>2.1. no início do trabalho na instituição, para trabalhar com bebês, o pré-requisito era ter curso de enfermagem;</p> <p>2.2. falta de conhecimento inicial para trabalhar com crianças menores (zero a três anos);</p>

APRENDIZADO EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
<p>acrescentam coisas novas;</p> <p><b>2.3. a pessoa que ministra o curso ter a prática da sala de aula.</b></p>	<p><b>da faixa-etária (4 meses a 1 ano);</b></p> <p><b>2.1. faltam formações específicas para a faixa etária da creche ( zero a três anos).</b></p>	<p><b>em Ribeirão;</b></p> <p>1.4. interesse para a participação em cursos;</p> <p><b>1.5. a psicopedagogia forma para ajudar as crianças a superarem suas dificuldades;</b></p> <p>1.6. na psicopedagogia estuda-se alguns autores como na pedagogia.</p> <p><b>2.1. curso de contação de histórias (em outra instituição) para trabalhar os minutos que sobravam de atividades planejadas;</b></p> <p>2.2. aprendeu transformar sucata em material didático;</p> <p>2.3. informou para as outras professoras e foram em cinco para o curso.</p>		<p><b>proporciona a presença de pelo menos uma representante da instituição.</b></p>	

O quadro 28 nos apresenta o aprendizado relatado pelas professoras e decorrentes dos cursos de formação continuada realizados, oferecidos pela instituição ou

procurados a partir do interesse das próprias professoras. Na sequência exploramos um pouco mais essas informações.

#### ASPECTOS TRANSFORMADORES REFERENTES AO TEMA APRENDIZADO EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

O que notamos a partir do estudo sobre o tema formação continuada, é que a instituição na qual a professora está inserida tem papel predominante no incentivo à realização de cursos (formação continuada) por parte das professoras. Quer seja indicando cursos, propondo cursos ou incentivando por meio de orientações ou até mesmo por meio de concessão de créditos, pontos, que decorrem numa ascensão profissional futura:

- ***participação em congressos (seminários) de final de semana que a escola propôs;***
- ***a escola é convidada a participar de formações na USP em Ribeirão;***
- ***se não for pela escola, não fica sabendo das formações em Ribeirão;***
- ***a psicopedagogia forma para ajudar as crianças a superarem suas dificuldades;***
- ***a instituição divulga cursos que toma conhecimento e proporciona a presença de pelo menos uma representante da instituição.***

As professoras indicam que o mais adequado aos cursos são aqueles ministrados por pessoas/profissionais que, além do domínio teórico sobre o tema abordado, tenham o domínio ou pelo menos conhecimento da prática em sala de aula sobre o que está discursando. Os temas também devem estar relacionados com a área e faixa-etária de atuação do público alvo.

- ***a pessoa que ministra o curso ter a prática da sala de aula;***
- ***a instituição ofereceu formação voltada à educação com bebês no presente ano (2012).***

Um aspecto transformador citado por professoras da instituição municipal e que diz respeito a particularidade desta, ao fazer parte da uma rede de instituições mantidas pelo governo municipal da mesma cidade, que oferecem o mesmo tipo de atendimento, está

relacionado à possibilidade de encontros com outras professoras. Apesar de não ser o tema da formação, a troca de experiências entre essas professoras, ou melhor, a possibilidade de professoras que trabalham em uma mesma rede, com a mesma faixa-etária, mostrarem seus trabalhos com as crianças, compartilharem seus aprendizados e experiências, foi considerada positiva e transformadora:

**- *único contato com os demais professores da rede.***

A procura por aperfeiçoamento por parte das próprias professoras, também ficou externada nos diálogos realizados. Da amostra considerada temos: uma professora, que já possui o curso de Magistério, está cursando Pedagogia – professora 1 da instituição universitária, que realiza uma carga horária de trabalho com crianças de 40 horas semanais, e a professora 1 da instituição particular, com carga horária de trabalho com crianças de 30 horas semanais, no período vespertino, está cursando Psicopedagogia. A professora 2 da instituição particular finalizou seu curso de Pedagogia recentemente, e procura cursos de curta duração com objetivos específicos para fazer, como o exemplo que nos deu ao contar sobre o curso de contação de histórias, construção de brinquedos a partir de sucatas. As professoras 1 da instituição municipal, 2 da instituição municipal e 2 da instituição universitária, participam de cursos oferecidos pela instituição.

A seguir, apresentaremos os obstáculos referentes à formação continuada.

**ASPECTOS EXCLUDENTES REFERENTES AO TEMA APRENDIZADO EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:**

Com relação aos obstáculos apresentados ao tema *aprendizado em cursos de formação continuada*, as professoras da instituição municipal tiveram as manifestações mais expressivas no sentido de assumirem uma falta de conhecimento a respeito das atividades a serem trabalhadas com as crianças da faixa-etária até um ano de idade – os bebês.

Para além da falta de conhecimento, as professoras afirmam que os conhecimentos que possuem, estão desatualizados. Quando buscam pelas formações oferecidas pela instituição (palestras e cursos de curta duração), avaliam que as mesmas não contemplam a faixa-etária com a qual trabalham:

- **cursos não contemplam a especificidade da faixa-etária (4 meses a 1 ano);**
- **faltam formações específicas para a faixa etária da creche (zero a três anos).**

Neste aspecto, Boldrin (2007) afirma que, mesmo nas Universidades, espaços privilegiados de formação, local do ensino, pesquisa e extensão, não existem projetos consistentes de formação continuada de professores. As iniciativas partem de demandas isoladas, de interesses específicos de algum curso ou parceria com o setor público, sem a participação dos alunos na construção dos projetos.

Com relação à Educação Infantil as limitações são as mesmas, os professores não são ouvidos na definição e elaboração dos projetos e suas necessidades específicas não são levadas em consideração:

(...) as iniciativas oficiais dos Governos, no sentido de buscar a formação continuada dos professores, vêm sendo alvo de críticas do movimento docente, pois na maior parte dos casos, os programas e ações oficiais são pensados e executados sem nenhuma participação dos professores, sem levar em conta suas reais condições e necessidades, realizados sob a forma de treinamento/capacitação, com forte tendência à racionalidade técnica. Esse tipo de formação pouco acrescenta ao profissional. Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar e cursos emergenciais, seminários e palestras esporádicos, ações isoladas sem articulação com um projeto de formação continuada, não resultam em mudanças significativas na atuação profissional do professor. Não mudam sua prática pedagógica. (BOLDRIN, 2007 p. 110).

Nosso próximo tema, o *Aprendizado por meio de pesquisas*, também traz suas contribuições. Para apresentá-lo vamos nos utilizar do quadro 29.

Quadro 29 - O Aprendizado por meio de pesquisas, apresentado pelas professoras colaboradoras das três instituições investigadas:

<b>APRENDIZADO POR MEIO DE PESQUISAS</b>					
<b>MUNICIPAL</b>		<b>PARTICULAR</b>		<b>UNIVERSITÁRIA</b>	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
1.1. <b>momentos de planejamento demandam pesquisas;</b>  1.2. <b>internet disponibiliza material;</b>	1.1. <b>buscar teoria em livros;</b>  1.2. <b>falta de tempo;</b>  1.3 <b>faltam conhecimentos</b>	1.1. <b>textos disponíveis na internet;</b>  1.2. <b>contato com um professor da UNESP sobre conteúdos</b>	1.1. <b>dificuldade para trabalhar a matemática com a criança.</b>	<b>1.1. para planejar busca informações em artigos da internet;</b>  1.2. <b>utilizam as orientações de São Paulo 2007</b>	

APRENDIZADO POR MEIO DE PESQUISAS					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
<p>2.1. gostar de estudar;</p> <p><b>2.2. buscou material para trabalhar com a fase I, quando estava atuando.</b></p>	<p><b>em informática</b></p> <p>2.1 <b>trabalhar o dia todo;</b></p> <p>2.2. Fase I (bebês) é mais difícil para trabalhar</p>	<p><b>matemáticos;</b></p> <p>1.3. professor indicou leituras sobre a matemática a partir do numeral dez;</p> <p><b>1.4. busca pelo aprendizado sempre.</b></p> <p>2.1. <b>pesquisa em sites, livros, etc.;</b></p> <p>2.2. <b>auxílio do TCC, livros, projetos escolares de educação infantil, para trabalhar os comportamentos das crianças.</b></p>		<p><b>e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.</b></p> <p>2.1. <b>vontade, interesse e procura dos conhecimentos que sente necessidade;</b></p> <p>2.2. <b>a instituição também traz coisas novas</b></p>	

Após a apresentação das manifestações da professoras, decorrentes das análises intersubjetivas, realizadas com a elaboração do quadro 29, onde estas nos informam onde pesquisam, como pesquisam e porque pesquisam. Vamos dar sequência ao aprofundamento das análises sobre os aprendizados por meio de pesquisas.

ASPECTOS TRANSFORMADORES REFERENTES AO TEMA APRENDIZADO POR MEIO DE PESQUISAS:

A partir das contribuições e comunicações intersubjetivas, as professoras foram unânimes em afirmar que a pesquisa é uma prática necessária para o desenvolvimento de um bom trabalho. São impulsionadores de pesquisa os momentos de planejamento na instituição, as dificuldades para algum trabalho específico. Neste aspecto, cabe-nos deixar claro que a pesquisa sobre a qual abordamos, não é a pesquisa científica, desenvolvida principalmente nos cursos de pós graduação e sim a busca por novos conhecimentos:

- **momentos de planejamento demandam pesquisas;**
- **buscou material para trabalhar com a fase I, quando estava atuando;**

- **busca pelo aprendizado sempre;**
- **para planejar busca informações em artigos da internet;**
- **vontade, interesse e procura dos conhecimentos que sente necessidade.**

Como fonte de pesquisa as professoras citam a internet, contatos com professores universitários, livros, trabalhos que desenvolveram, documentos desenvolvidos e publicados por outras instituições e material fornecido pela própria instituição na qual trabalham:

- **a internet disponibiliza material;**
- **contato com um professor da UNESP sobre conteúdos matemáticos;**
- **auxílio do TCC, livros, projetos escolares de educação infantil, para trabalhar os comportamentos das crianças;**
- **utilizam as orientações de São Paulo 2007 e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil;**
- **a instituição também traz coisas novas.**

#### ASPECTOS EXCLUDENTES REFERENTES AO TEMA APRENDIZADO POR MEIO DE PESQUISAS:

Como obstáculos para que sejam realizadas pesquisas com a finalidade de auxiliar, esclarecer, enriquecer o trabalho com as crianças de zero a três anos, as professoras indicam a falta de tempo, principalmente aquelas que tem jornada de trabalho de 40 horas semanais. Outra dificuldade apresentada foi a falta de conhecimento, ou melhor, a falta de um domínio maior da ferramenta de busca na internet:

- **falta de tempo;**
- **trabalhar o dia todo;**
- **faltam conhecimentos em informática.**

A falta de conhecimento em informática apresentado pela professora e a falta de domínio de técnicas para a realização de pesquisas que utilizam os meios tecnológicos, revelam-se bastante preocupantes na atual sociedade em que vivemos. Se as professoras não



dominam os meios tecnológicos, que proporcionam fontes de conhecimento, como podem transmitir este conhecimento para as crianças?

Da mesma forma, podemos estender essa falta de domínio de técnicas e ferramentas para outras especificidades da educação da criança de zero a três anos, como por exemplo: para desenvolver atividades de pintura, de musicalização, de leitura nos diversos tipos de textos que estão disponíveis e atividades físicas e motoras específicas. O que questionamos é o conhecimento com propriedade para, ou melhor, o conhecimento especializado: para aulas de pintura, professor de artes; para aulas de musicalização, professor de música; para aulas de exercícios motores e físicos, professor de educação física, todos trabalhando conjuntamente em prol da máxima aprendizagem a ser oferecida à criança. Não só a crianças, mas as professoras envolvidas aprendem a partir de técnicas teoricamente e cientificamente embasadas, passando a terem uma formação mais consistente, que ocorre por meio de brincadeiras, de maneira lúdica, deixando de ser uma educação leiga, fornecida por leigos.

No próximo tema conheceremos como instituições de educação infantil se organizam no sentido de oferecerem conhecimentos/aprendizados aos seus professores que trabalham com crianças de zero a três anos de idade. Estaremos em busca dos objetivos propostos e em busca da resposta para a questão norteadora deste estudo, bem como, de confirmar a segunda parte da nossa hipótese de estudo, pois considerando que a professora não recebeu, em sua formação inicial, os conhecimentos necessários para o trabalho com crianças de zero a três anos, confirmada pelo tema por nós explorado *Aprendizado Acadêmico*, onde e como se dá a sua formação?

Faremos aqui um resgate necessário quanto aos objetivos, a questão e a hipótese, para seguirmos com os resultados encontrados na comunicação intersubjetiva, proposta pela Metodologia Comunicativo-Crítica com a realização dos Relatos Comunicativos (RC) e do Grupo de Discussão:

**Questão:** *como a inserção institucional tem influenciado a formação docente de professoras, para o trabalho específico com crianças de zero a três anos, numa cidade de médio porte do interior paulista?*

Objetivos: Nosso **objetivo** maior busca *identificar quais são e como acontecem as aprendizagens que decorrem na formação docente, de professoras da educação infantil, para*

*trabalhar especificamente com crianças de zero a três anos, em diferentes instituições de educação infantil.* Para que alcancemos este primeiro e principal objetivo, **outros objetivos específicos** também são elencados : conhecer por meio de respostas a um roteiro de entrevista, realização de relatos comunicativos e grupo de discussão, aspectos da prática pedagógica de professoras de crianças de zero a três anos nas diferentes instituições de educação infantil: pública, particular/privada e universitária (ligada a uma Universidade Pública); identificar e analisar momentos oferecidos pelas instituições de educação infantil que propiciam a formação, em serviço, de professoras de crianças de zero a três anos; identificar e analisar os obstáculos/desafios que são enfrentados pelas professoras no seu trabalho cotidiano com crianças de zero a três anos, em diferentes instituições de educação infantil.

**Hipótese:** *Considerando a possível ausência de formação inicial específica para o trabalho junto às crianças de zero a três anos, recebida nos cursos que frequentaram (Magistério e/ou Pedagogia), pensamos que a formação destas professoras acontece diante dos desafios ou situações transformadoras presentes na atuação profissional cotidiana, ou seja, na formação contínua/em serviço, neste estudo denominado Aprendizado na instituição, porém, esta formação poderá acontecer, ou não, em maior ou menor nível, dependendo da instituição escolar na qual a professora trabalha.*

Nosso caminho agora é seguir apresentando os resultados do tema que, para dar conta de responder à questão lançada, ao nosso ver, é o tema de maior relevância neste estudo. Torna-se importante informar que a maneira pela qual procederemos à análise e apresentação dos resultados, aplicada a Metodologia Comunicativo-Crítica, será diferente da apresentação dos temas anteriores: *Aprendizado Acadêmico, Aprendizado em cursos de formação continuada e Aprendizado por meio de pesquisas.*

Como queremos saber: *como a inserção institucional tem influenciado a formação docente em serviço de professoras para o trabalho específico com crianças de zero a três anos numa cidade de médio porte do interior paulista?* E confirmar a segunda parte da nossa hipótese: *esta formação (para o trabalho com crianças de zero a três anos) acontece diante dos desafios ou situações transformadoras presentes na atuação profissional cotidiana, ou seja, na formação contínua/em serviço neste estudo denominada **aprendizado na instituição**, porém, esta formação poderá acontecer ou não em maior ou menor nível, dependendo da instituição escolar na qual a professora trabalha.* Os resultados serão apresentados por meio

de subtemas ao tema maior: *Aprendizado na Instituição*, respeitando-se para cada subtema o posicionamento de cada instituição, para que, desta maneira, consigamos revelar as semelhanças e/ou as diferenças que decorrem no aprendizado/formação das professoras:

Finalmente, chegamos ao tema que, como já fora anunciado, dará conta efetivamente de responder à nossa questão neste estudo, confirmar ou não nossa hipótese e demonstrar os diferentes níveis de aprendizados ocorridos em diferentes instituições de educação infantil. Damos início apresentando a manifestação das seis professoras, no quadro de número 30.

Quadro 30 - O Aprendizado na instituição, apresentado pelas professoras colaboradoras das três instituições investigadas:

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
1.6. sentir-se bem no ambiente de trabalho;	1.1. falta de conhecimento para o trabalho com criança bem pequena;	1.1. contar com ótimo apoio da coordenação pedagógica;	1.1. dificuldades para planejar e observar a criança no início, quando foi auxiliar;	1.1. a formação aconteceu mais profundamente após se inserir na instituição que trabalha atualmente;	1.1. as pessoas não pensam muito no zero a três anos;
1.7. ser escolhida como professora homenageada por duas vezes;	1.2. difícil locomoção de crianças para outros ambientes;	1.2. a troca de coordenadora possibilitou uma maior liberdade para as professoras trabalharem com suas crianças;	1.2. dificuldade para lidar com crianças que ficavam o dia todo na instituição;	1.2. a instituição se preocupa muito com a formação do(a) professor(a);	1.2. seu início como professora foi difícil: não sabia o que fazer;
1.8. receber elogios da direção;	1.3. falta o professor ser valorizado e saber o que se espera dele;	1.3. contar com a experiência da professora com quem dividia a turma, como auxiliar e da direção;	1.3. crianças que a viam mais como mãe do que professora;	1.3. avalia ser uma professora melhor, mais profissional e mais confiante;	1.3. seu primeiro trabalho foi como pajem. Ficava com muitas crianças e as atividades eram mais para cuidar da higiene e alimentação da criança.
1.9. acolhida nos primeiros dias;	1.4. o professor se sente perdido por ser responsabilizado pela má qualidade do ensino;	1.4. troca de experiência com outras professoras na hora do lanche (15 min);	1.4. no início sentiu falta de conhecimentos para trabalhar com crianças de zero a três anos;	1.4. a razão adulto/criança na instituição é muito baixa em relação a outras instituições conhecidas, o que possibilita o tratamento quase que individualizado para com as crianças;	
1.10. incentivo para fazer pedagogia;	1.5. ninguém sabe ao certo qual a melhor maneira de educar;	1.5. facilidade para lidar com crianças de zero a três anos;	1.5. falta a prática com bebês;		
1.11. cursos de formação;	1.6. a dedicação é muito grande e exige muita concentração com os bebês;	1.6. salas ambientes: sala geral, sala de	1.6. no ano passado teve uma coordenação que tirava a autonomia das professoras;	1.5. abundância de material disponível para o(a) professor(a)	
1.12. no desenvolvimento de projetos as crianças se sentem queridas e importantes;					
1.13. reconhecimento e elogios (projetos);					
1.14. construção					

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
da proposta pedagógica;	1.7. alimentar três crianças de uma só vez;	aula, sala de informática, sala multiuso, sala de vivências,	1.7. as professoras das aulas extras não participam do HTPC;	realizar seu trabalho;	
1.15. resultados que aparecem da proposta educativa;	1.8. poucos professores se adaptam com os bebês;	viveiro, sala de artes, videoteca, biblioteca, horta, parques interno e externo;	1.8. as capacitações que aconteciam aos sábados deixaram de acontecer por falta de interesse e presença das professoras;	1.6. entrosamento entre creche e família;	
1.16. trabalho em equipe;	1.9. pais agressivos com professoras;	1.7 material: livro do expoente para trabalhar atividades com as crianças a partir de dois anos (maternal);	1.9. falta de reconhecimento do trabalho do profissional da educação pela sociedade;	1.7. sentiu segurança em relação à coordenação;	
1.17. criança confiante e feliz na creche;	1.10. termos desconhecidos: estatuto da educação, LDB;	1.8. a turma é de 12 crianças de três anos e meio a quatro e possui uma auxiliar de sala que realiza a higienização das crianças quando é preciso;	1.10. salário não digno do esforço e importância do trabalho de um profissional de educação infantil.	1.8. a formação e a prática juntas são melhores para o(a) professor(a);	
1.18. transmitir conhecimentos e colaborar para uma boa educação;	1.11. falas como: ser professora é um mau negócio e não traz reconhecimento;	1.9. as crianças possuem agenda para comunicação com os pais;	2.1. não sabia o que faria quando assumiu uma sala de aula;	1.9. a pesquisa ocorre o tempo todo;	
1.19. troca de experiência com outros professores;	1.12. a quantidade de crianças por turma: seis bebês de até um ano por professora;	1.10. as professoras preenchem um diário de bordo da criança (avaliação de desempenho);	2.2. as capacitações que aconteciam aos sábados tiveram seu tempo diminuído porque as professoras não tinham interesse e não frequentavam;	1.10. nas formações, a equipe técnica busca atender à demanda do coletivo, sanando muitas perguntas e plantando outras;	
1.20. a diretora interceder por menor número de crianças na sala;	1.13. encaminhamento de crianças pelo Conselho Tutelar;	1.11. aprendizado com as crianças;	2.3. falta de reconhecimento da sociedade e salário não digno de um professor	1.11. organizam a rotina de modo que a criança saiba o que está por vir;	
1.21. a diretora disponibiliza material para leitura;	1.14. pouca relação/comunicação com as famílias;	1.12. os projetos são propostos a partir da observação e interesse das crianças;		1.12. trabalham muito com os conceitos de desenvolvimento proximal e mediação;	
2.1. aprendizado na instituição que utiliza com o filho;	1.15. a mãe não fica com a criança no período de adaptação;	1.13. a		1.13. as crianças se relacionam entre si, dentro da instituição;	
2.2. relatos de pessoas com mais experiência;	1.16. os pais cobram higiene e não as atividades;			1.14. as professoras escreveram	
2.3. evolução na educação nos últimos seis anos;	1.17. os pais não				
2.4. a educação de zero a três está sendo leva a sério;					

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
<p>2.5. pesquisas e pessoas abordam mais a educação de zero a três anos;</p> <p>2.6. aprendizado da prática com uma pajem;</p> <p>2.7. profissionais, instituição e rede estão impulsionando a educação de zero a três;</p> <p>2.8. rotina a seguir;</p> <p>2.9. diálogo com os pais;</p> <p>2.10. registro para a professora do período da tarde;</p> <p>2.11. diálogo com as crianças;</p> <p>2.12. aprendizado com a observação da criança;</p> <p>2.13. desenvolvimento de atividades e projetos;</p> <p>2.14. utilização de vários ambientes que a instituição possui (sala de aula, refeitório, sala de vídeo, parque externo);</p> <p>2.15. interação de faixas-etárias</p>	<p>participam nas ações da escola;</p> <p>1.18. as professoras do período da tarde dão banho em todas as crianças da turma, diariamente;</p> <p>1.19. projetos desenvolvidos com as crianças não são completos;</p> <p>1.20. poucos momentos de interação com outras professoras;</p> <p>1.21. horário de HTPC utilizado para outras atividades que não são para estudo;</p> <p>2.1. falta da prática para trabalhar com as crianças;</p> <p>2.2. o trabalho docente está desvalorizado;</p> <p>2.3. já pensou em deixar a docência por receber baixa remuneração e não conseguir sustentar uma casa;</p> <p>2.4. trabalhar em duas escolas por receber baixa remuneração;</p> <p>2.5. não conseguir trabalhar só com</p>	<p>instituição possui um plano /planejamento pedagógico anual;</p> <p>1.14. utiliza-se de atividades lúdicas para trabalhar os temas com as crianças;</p> <p>1.15. as professoras de uma mesma faixa-etária planejam a semana juntas;</p> <p>1.16. a instituição investe na formação dos professores;</p> <p>1.17. HTPI: momento individual com a coordenadora pedagógica, meia hora às quintas-feiras;</p> <p>1.18. HTPC: momento coletivo com todos os docentes, a coordenadora pedagógica e a diretora (pedagoga) da instituição, uma hora e meia depois do horário de trabalho às quartas-feiras;</p> <p>1.19. os textos estudados são específicos para educação infantil e voltados à</p>		<p>crônicas sobre seu trabalho que foram publicadas em um livro;</p> <p>1.15. todas as rotinas e atividades são anotadas no caderno do professor: ciclo formativo;</p> <p>1.16. a equipe técnica é formada pela diretora (pedagoga); coordenador pedagógico; coordenador de módulo; psicólogo; nutricionista; técnica de enfermagem; professora de música;</p> <p>1.17. a formação é: semanal em reunião de planejamento entre professoras da turma; semanal em reunião com coordenadora de módulo; semanalmente em reunião com a diretora, coordenador pedagógico, coordenadora de módulo, psicóloga e; mensalmente, uma parada sem crianças que envolve todos os profissionais da instituição;</p> <p>1.18. para a</p>	

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
<p>Fase 2 e Fase 3;</p> <p>2.16. os temas dos projetos partem do grupo de crianças;</p> <p>2.17. HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) para estudo e planejamento;</p> <p>2.18. planejamento com outras professoras da mesma fase;</p> <p>2.20. contribuição das professoras para elaborar o planejamento;</p> <p>2.21. orientação da instituição (diálogo com a diretora) e diálogo com os pares;</p> <p>2.22. a tecnologia não vai substituir o contato, o afeto;</p> <p>2.23. mantém uma relação tranquila com as pessoas da instituição;</p> <p>2.24. passar para as crianças não só o pedagógico, mas regras de conduta social também;</p> <p>2.25. mantém uma relação tranquila com</p>	<p>a educação infantil;</p> <p>2.6. Apoios na escola: apenas a diretora e outras professoras;</p> <p>2.7. O professor de apoio fica cobrindo faltas e férias;</p> <p>2.8. revezamento de professoras na hora do café – 15 min - sozinhas;</p> <p>2.9. o planejamento do dia da criança é feito separadamente (professora da manhã – professora da tarde);</p> <p>2.10. a instituição não possui um documento norteador do trabalho anual;</p> <p>2.11. momentos de estudo apenas no HTPC e horário de café (15 minutos) sozinha;</p> <p>2.12. turma de treze crianças de dois anos e meio até três;</p>	<p>prática;</p> <p>1.20. a partir do texto cada uma pensa atividades para a sua faixa-etária e compartilha no HTPC;</p> <p>1.21. reunião com pais, troca de experiências com mães professoras;</p> <p>1.22. a qualquer momento, precisando, os pais podem agendar um horário para falar com a professora;</p> <p>1.23. as reuniões com pais acontece a cada dois meses;</p> <p>1.24. os pais matém uma relação de confiança e respeito com os professores;</p> <p>1.25. A Unidade oferece aulas extras para as crianças com professores especialistas: educação física/recreação; música; inglês e artes;</p> <p>1.26. aprendizado com professoras que ministram as aulas extras;</p> <p>1.27. a instituição conta</p>		<p>resolução de assuntos diversos da instituição utilizam teorias, comparam-na com a prática, questionam e tentam melhorá-la;</p> <p>1.19. na instituição, as soluções não são dadas, são buscadas, debatidas, refletidas e questionadas;</p> <p>1.20. a criança diz o caminho, ou seja, a professora aprende com as crianças;</p> <p>1.21. as professoras contam com outros(as) profissionais apoios e volantes no dia a dia com a criança;</p> <p>1.22. a equipe técnica é quem define com que turma a professora ficará durante o ano.</p> <p>2.1. experiência com irmãos menores, sobrinhos e filhas, bem como diálogo com professoras experientes ajudaram com crianças menores; 2.2. o</p>	

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
os pais;		<p>com uma técnica em enfermagem e uma nutricionista, diariamente;</p> <p>1.28. a nutricionista tem um momento com as crianças e a instituição conta com uma psicóloga todas as terças-feiras;</p> <p>1.29. mantém uma relação de respeito e companheirismo com os demais professores;</p> <p>1.30. a coordenação e a direção estão sempre disponíveis para apoiar os professores;</p> <p>1.31. a instituição ganhou o prêmio de Escola Legal;</p> <p>1.32. realização de um trabalho para melhorar a relação entre as funcionárias;</p> <p>1.33. a educação é um campo amplo e sempre tem algo novo para se estudar;</p> <p>1.34. na instituição há a predominância da teoria sócio-construtivista;</p> <p>1.35. o maior benefício oferecido pela</p>		<p>trabalho com crianças pequenas favorece um “olhar mais aguçado”;</p> <p>2.3. todos os momentos com as crianças na instituição, são planejados de forma sistemática ;</p> <p>2.4. a recepção é feita de forma acolhedora, sempre com uma atividade;</p> <p>2.5. o banho e trocas são vistos como momentos privilegiados de interação entre educadoras e bebês;</p> <p>2.6. para a higiene das crianças do berçário, a instituição oferece um guia prático do berçário;</p> <p>2.7. momentos de alimentação são vistos como desenvolvedores de cultura alimentar saudável;</p> <p>2.8. o descanso é realizado em local aconchegante e seguro com músicas de ninar;</p> <p>2.9. o espaço é organizado para</p>	

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
		<p>carreira de professora é o conhecimento.</p> <p>2.1. no início recebeu a ajuda de outra pessoa com experiência nas atividades que ia desenvolver;</p> <p>2.2. aprendeu muito com a professora com quem dividia a turma de 13 crianças;</p> <p>2.3. iniciou com auxiliar, mas aprendeu com a professora tudo o que esta fazia;</p> <p>2.4. hoje, como professora, tem a ajuda de uma auxiliar na sua turma de 12 crianças, Jardim I ( 3 a 4 anos) e de outra auxiliar volante;</p> <p>2.5. as auxiliares são contratadas e são estudantes de pedagogia;</p> <p>2.6. são as auxiliares que cuidam da higiene da criança, quando necessário;</p> <p>2.7. auxiliar e professora acompanham as condições das crianças e passam também para a coordenadora;</p>		<p>que se torne um ambiente rico e motivador, com experiências educativas e sociais;</p> <p>2.10. trabalham com oficinas de sensações, oferecendo diferentes materiais para os bebês;</p> <p>2.11. troca de informações com a equipe da creche: diretora, pedagogo, coordenadora de módulo, psicóloga e outras professoras;</p> <p>2.12. trabalha com nove bebês, duas professoras e uma auxiliar que fica a manhã toda e uma volante no período da tarde;</p> <p>2.13. o horário de trabalho das professoras é de oito horas por dia (o dia todo);</p> <p>2.14. o desenvolvimento da criança é acompanhado diariamente;</p> <p>2.15. é realizado um planejamento para traçar as metas para o ano;</p> <p>2.16. tem duas reuniões</p>	



APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
		<p>2.8. aprendizado com a auxiliar de sala;</p> <p>2.9. para desenvolver a rotina, conta com salas ambientes e aulas extras que são dadas por outras profissionais;</p> <p>2.10. a rotina é planejada junto com as crianças;</p> <p>2.11. todas as atividades estão relacionadas com o projeto, a utilização de um DVD tem uma intencionalidade</p> <p>2.12. as atividades são desenvolvidas nas salas ambientes de meia em meia hora: sala de artes, sala de música, videoteca, sala de aula, sala de vivências, etc;</p> <p>2.13. aprendizado por acompanhar e ajudar as professoras das aulas-extras: inglês, música, artes, etc.;</p> <p>2.14. as atividades e o tempo em cada atividade mudam conforme a faixa-etária da criança;</p>		<p>semanais (educadora com educadora) para planejar a semana;</p> <p>2.17. quinzenalmente tem reuniões com o pedagogo e a psicóloga;</p> <p>2.18. recebem orientações da educadora de módulo de zero a três anos;</p> <p>2.19. mensalmente a reunião acontece com a diretora, pedagogo, psicóloga, coordenadora de módulo e professoras, para verificar o andamento da turma;</p> <p>2.20. a instituição oferece formação continuada em janeiro e em julho;</p> <p>2.21. todos os momentos formativos são registrados no caderno do educador;</p> <p>2.22. consultam as Orientações curriculares expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Ed. Infantil da Prefeitura do</p>	

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
		<p>2.15. quando a criança fica período integral, o dia é planejado com recreação na manhã e atividades à tarde;</p> <p>2.16. os pais perguntam sobre a rotina da criança de período integral;</p> <p>2.17. a professora da manhã escreve os acontecimentos numa agenda para a professora da tarde;</p> <p>2.18. aprendizados com as crianças;</p> <p>2.19. a instituição tem um plano anual e tudo está interligado;</p> <p>2.20. tem um planejamento semanal que é passado para a coordenadora;</p> <p>2.21. as professoras tem meia hora de HTPI semanal com a coordenadora;</p> <p>2.22. no HTPC dialoga com as professoras da manhã, sobre as crianças de período integral;</p>		<p>Município de São Paulo;</p> <p>2.23. é pensado anualmente um projeto para todas as turmas;</p> <p>2.24. os bebês são introduzidos, aos poucos, nos diversos ambientes da instituição;</p> <p>2.25. equipe de apoio: diretora, pedagogo, psicóloga, coordenadora de módulo, técnico de enfermagem e nutrição;</p> <p>2.26. a instituição é aberta aos pais, mantém uma relação de parceria com as famílias;</p> <p>2.27. Promovem sempre reuniões, atividades, encontros, dentro dos projetos que possibilitam a presença dos pais;</p> <p>2.28. os pais entregam e pegam as crianças direto com as professoras e podem visitar a instituição, diariamente, com hora marcada;</p>	

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
		<p>2.23. no HTPC planejam com outras professoras da mesma faixa-etária as atividades para trabalhar com as crianças;</p> <p>2.24. a instituição utiliza o material exporente;</p> <p>2.25. as atividades são registradas (fotos) e colocadas no portfólio da criança;</p> <p>2.26. a instituição dispõe de diretora, coordenadora, psicóloga, nutricionista, técnica em enfermagem e professoras de aulas extras;</p> <p>2.27. presenciou a mudança de desempenho nas crianças de diferentes faixas-etárias;</p> <p>2.28. a instituição trabalha de forma gradual e contínua com as diferentes faixas-etárias;</p> <p>2.29. a coordenadora e outras professoras com experiência</p>		<p>2.29. a família é considerada parceira da instituição;</p> <p>2.30. a adaptação da criança à instituição é gradual e com a presença da mãe;</p> <p>2.31. as mães tem horários para visitar os bebês, geralmente na hora do almoço;</p> <p>2.32. o diálogo com a família é diário;</p> <p>2.33. antes da entrada da criança na instituição é realizada uma entrevista com a família;</p> <p>2.34. são realizadas três reuniões gerais com os pais no ano: apresentação da proposta do ano; avaliação do primeiro semestre e avaliação do ano;</p> <p>2.35. a família pode agendar reuniões individuais com as professoras para saber da criança;</p> <p>2.36. o desenvolvimento da criança é</p>	

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO					
MUNICIPAL		PARTICULAR		UNIVERSITÁRIA	
Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador	Transformador	Obstaculizador
		<p>ajudaram muito;</p> <p>2.30. capacitações com todos, aos sábados, no ano passado;</p> <p>2.31. a coordenadora observou sua evolução em seu caderno de reflexões;</p> <p>2.32. a instituição define-se como sócio-construtivista;</p> <p>2.33. a profissão permite seu crescimento e conquistas pessoais</p>		<p>documentado com fotos e vídeos e apresentado aos pais;</p> <p>2.37. a instituição realiza paradas mensais para estudo e formação da equipe toda;</p> <p>2.38. a instituição compartilha das ideias sócio-interacionistas: Piaget, Vygotsky e Wallon;</p> <p>2.39. cuidado e educação são indissociáveis para o trabalho com as crianças pequenas;</p> <p>2.40. o adulto é o responsável pela mediação entre o mundo e a criança;</p> <p>2.41. gosta muito do que faz e sente-se realizada por contribuir para o desenvolvimento e formação das crianças.</p>	

Apresentadas todas as manifestações das professoras referentes ao tema aprendizado na instituição, por meio do longo quadro de número 30, passaremos à sua exploração.

Como já mencionamos, apresentaremos os resultados referentes ao tema Aprendizado na Instituição, utilizando-se de subtemas encontrados nas comunicações intersubjetivas, que possibilitaram o agrupamento de informações por similaridades, encontradas no decorrer dos diálogos realizados. Em cada subtema estaremos agregando excertos comunicativos em transformadores e/ou excludentes. Ao final de cada excerto **identificaremos MV (mundo da vida) ou S (sistema), para alcançarmos**, a nível de conclusão, os pressupostos da Metodologia Comunicativo-Crítica.

Neste momento cabe-nos abrir um parênteses para explicar, sob a perspectiva de Habermas (1987) que o **mundo da vida**, diz respeito à esfera da vida cotidiana, a partir da qual as pessoas interagem e dialogam na busca de entendimentos e o **sistema**, diz respeito às instituições e esferas da sociedade controladas pelo poder e pelo dinheiro.

O quadro 31 apresenta, dentro do tema aprendizado na instituição, o subtema acolhimento e relações com os pares, este, por sua vez, aparece em decorrência das primeiras análises intersubjetivas e é enriquecido pela realização do grupo de discussão.

Quadro 31 - Aprendizado na instituição: acolhimento e relações com os pares, elementos transformadores:

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – Acolhimento e relações com os pares</b>		
<b>ELEMENTOS TRANSFORMADORES</b>		
<b>MUNICIPAL</b>	<b>PARTICULAR</b>	<b>UNIVERSITÁRIA</b>
1.1. o carinho que recebem das crianças; (MV) 1.4. ter boas relações com todos; (MV) 1.6. sentir-se bem no ambiente de trabalho; (MV) 1.7. ser escolhida como professora homenageada por duas vezes; (S) 1.8. receber elogios da direção; (S) 1.9. acolhida nos primeiros dias; (S) 1.13. reconhecimento e elogios (projetos); (MV) 2.23. mantém uma relação tranquila com as pessoas da instituição. (MV)	1.29. mantém uma relação de respeito e companheirismo com os demais professores; (MV) 1.32. realização de um trabalho para melhorar a relação entre as funcionárias; (S) 2.31. a coordenadora observou sua evolução em seu caderno de reflexões. (S)	

Os quadros 32 e 33 são resultantes da contagem de elementos aparecidos no quadro 31:

Quadro 32 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Acolhimento e relações com os pares – Instituição Municipal

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO MUNICIPAL</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Acolhimento e relações com os pares</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Quadro 33 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Acolhimento e relações com os pares – Instituição Particular

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO PARTICULAR</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Acolhimento e relações com os pares</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Na instituição municipal, o que fica evidenciado pelos quadros 32 e 33, é a manifestação de elementos que apóiam o acolhimento e as relações estarem, em sua maioria, relacionados ao mundo da vida, ou seja, relacionados às práticas da vida cotidiana das professoras e da direção que, por sua vez, geram a possibilidade de transformação das relações e das aprendizagens por meio da ação/reflexão de cada indivíduo.

Já na instituição particular, este elemento aparece com maior representatividade na categoria sistema, indicando uma preocupação da instituição na garantia do acolhimento e de boas relações entre os professores, prova disto, foi a realização de um trabalho para melhorar as relações entre as pessoas da instituição.

A questão da afetividade, da amorosidade, mostra-se, pelos elementos apresentados, como necessária a uma boa atuação por parte da docente que, em consequência, espera-se, seja estendida nas relações que mantém com as crianças. Por outro lado, como poderemos observar, com a apresentação dos outros elementos dentro do tema *Aprendizado na Instituição*, na instituição municipal, o acolhimento e as relações tem para as professoras um significado maior que os posicionamentos apresentados nos demais subtemas explorados.

Os subtemas relações com as crianças e relações com os familiares, apresentam quantidade de elementos transformadores, inversamente proporcionais a quantidade de elementos excludentes para a instituição municipal, em relação às instituições particular e universitária. As relações com a criança, na instituição municipal ficam comprometidas devido à relação crianças/adulto ser muito alta e as professoras não contarem com apoios. Já a relação com os familiares apresentam, na instituição municipal, um maior número de elementos excludentes, devido a falta de estreitamento de laços entre a instituição e a família, se levarmos em consideração as demais instituições envolvidas neste estudo. Estas relações serão abordadas a seguir:

Explorando outro subtema: as relações com as crianças, apresentamos o quadro 34 onde são abordados os elementos transformadores.

Quadro 34 - Aprendizado na instituição: relações com as crianças, elementos transformadores:

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – <b>Relações com as crianças</b>		
ELEMENTOS TRANSFORMADORES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
1.1. o carinho que recebem das crianças; (MV)	1.5. facilidade para lidar com crianças de zero a três anos; (MV)	1.4. a razão adulto/criança na instituição é muito baixa em relação a outras instituições conhecidas, o que possibilita o tratamento quase que individualizado para com as crianças; (S)
1.12. no desenvolvimento de projetos as crianças se sentem queridas e importantes; (MV)	1.8. a turma é de 12 crianças de três anos e meio a quatro e possui uma auxiliar de sala que realiza a higienização das crianças quando é preciso; (S)	1.11. organizam a rotina de modo que a criança saiba o que está por vir; (S)
1.15. resultados que aparecem da proposta educativa; (MV)	1.10. as professoras preenchem um diário de bordo da criança (avaliação de desempenho); (S)	1.13. as crianças se relacionam entre si, dentro da instituição; (MV)
1.17. criança confiante e feliz na creche; (MV)	1.11. aprendizado com as crianças; (MV)	1.20. a criança diz o caminho, ou seja, a professora aprende com as crianças; (MV)
1.20. a diretora interceder por menor número de crianças na sala; (S)	1.12. os projetos são propostos a partir da observação e interesse das crianças; (MV)	1.21. as professoras contam com outros(as) profissionais apoios e volantes no dia a dia com a criança; (S)
2.1. aprendizado na instituição que utiliza com o filho; (S)	1.14. utiliza-se de atividades lúdicas para trabalhar os temas com as crianças; (S)	1.22. a equipe técnica é quem define com que turma a professora ficará durante o ano. (S)
2.11. diálogo com as crianças; (MV)	2.4. hoje, como professora, tem a ajuda de uma auxiliar na sua turma de 12 crianças, Jardim I (3 a 4 anos) e de outra auxiliar volante; (S)	2.2. o trabalho com crianças pequenas favorece um “olhar mais
2.15. interação de faixas-etárias Fase 2 e Fase 3; (S)		
2.16. os temas dos projetos partem do grupo de crianças; (MV)		
2.24. passar para as crianças não só o pedagógico, mas regras de		

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – <b>Relações com as crianças</b>		
ELEMENTOS TRANSFORMADORES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
conduta social também. (MV)	<p>2.18. aprendizados com as crianças; (MV)</p> <p>2.27. presenciou a mudança de desempenho nas crianças de diferentes faixas-etárias. (MV)</p>	<p>aguçado?"; (MV)</p> <p>2.12. trabalha com nove bebês, duas professoras e uma auxiliar que fica a manhã toda e uma volante no período da tarde; (S)</p> <p>2.14. o desenvolvimento da criança é acompanhado diariamente; (MV)</p> <p>2.23. os bebês são introduzidos, aos poucos, nos diversos ambientes da instituição; (S)</p> <p>2.29. a adaptação da criança à instituição é gradual e com a presença da mãe; (S)</p> <p>2.35. o desenvolvimento da criança é documentado com fotos e vídeos e apresentado aos pais; (S)</p>

O quadro 35 explora o subtema: as relações com as crianças, onde são abordados os elementos excludentes.

Quadro 35 - Aprendizado na instituição: relações com as crianças, elementos excludentes:

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – <b>Relações com as crianças</b>		
ELEMENTOS EXCLUDENTES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
<p>1.1. falta de conhecimento para o trabalho com criança bem pequena; (MV)</p> <p>1.2. difícil locomoção de crianças para outros ambientes; (S)</p> <p>1.6. a dedicação é muito grande e exige muita concentração com os bebês; (MV)</p> <p>1.7. alimentar três crianças de uma só vez; (S)</p> <p>1.12. a quantidade de crianças por turma: seis bebês de até um ano por professora; (S)</p>	<p>1.1. dificuldades para planejar e observar a criança no início, quando foi auxiliar; (MV)</p> <p>1.2. dificuldade para lidar com crianças que ficavam o dia todo na instituição; (S)</p> <p>1.3. crianças que a viam mais como mãe do que professora; (MV)</p> <p>1.4. no início sentiu falta de conhecimentos para trabalhar com crianças de zero a três anos; (MV)</p>	<p>1.1. as pessoas não pensam muito no zero a três anos; (S)</p> <p>1.2. seu início como professora foi difícil: não sabia o que fazer; (MV)</p> <p>2.2. falta de conhecimento para trabalhar com crianças menores (zero a três anos). (MV)</p>



APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – <b>Relações com as crianças</b>		
ELEMENTOS EXCLUDENTES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
<p><b>1.13. encaminhamento de crianças pelo Conselho Tutelar; (S)</b></p> <p><b>1.15. a mãe não fica com a criança no período de adaptação; (S)</b></p> <p><b>1.18. as professoras do período da tarde dão banho em todas as crianças da turma, diariamente; (S)</b></p> <p><b>1.19. projetos desenvolvidos com as crianças não são completos; (S)</b></p> <p><b>2.1. falta da prática para trabalhar com as crianças; (MV)</b></p> <p><b>2.12. turma de treze crianças de dois anos e meio até três. (S)</b></p>	<p><b>1.5. falta a prática com bebês. (MV)</b></p>	

Os quadros 36, 37 e 38 decorrem dos elementos transformadores e excludentes do subtema relação com as crianças, apresentando a incidência destes nas diferentes instituições.

Quadro 36 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com as crianças – Instituição Municipal

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO MUNICIPAL		Sistema	Mundo da vida	Total
Relações com as crianças	Elementos transformadores	3	7	10
	Elementos excludentes	8	3	11

Quadro 37 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com as crianças – Instituição Particular

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO PARTICULAR		Sistema	Mundo da vida	Total
Relações com as crianças	Elementos transformadores	4	5	9
	Elementos excludentes	1	4	5

Quadro 38 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com as crianças – Instituição Universitária

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA		Sistema	Mundo da vida	Total
Relações com as crianças	Elementos transformadores	8	4	12
	Elementos excludentes	1	2	3

Os resultados encontrados nos quadros 36, 37 e 38 refletem o que foi revelado nas comunicações intersubjetivas entre professoras e pesquisadora. A instituição municipal, pelo alto número de crianças por adulto, sem oferecimento de apoios e/ou auxiliares, sobrecarrega a professora, principalmente pela rotina institucional imposta e pela crença apresentada de que: o importante é a criança limpa e bem alimentada, isto posto, principalmente, para os bebês.

Mais uma vez enaltecem-se as questões relacionadas à afetividade, em detrimento das atividades mais pedagógicas. O cuidar<sup>74</sup> tem uma representatividade maior do que o educar<sup>75</sup> e o brincar<sup>76</sup>.

A instituição particular apresenta, na amostra considerada, condições melhores de trabalho com as crianças do que a instituição municipal, percebemos um trabalho que contempla o cuidar, o educar e o brincar. Percebemos, também, a presença de uma avaliação e acompanhamento do desenvolvimento da criança e, acima de tudo, os apoios que as

<sup>74</sup> Cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998a, p. 25).

<sup>75</sup> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, 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. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998a, p. 23).

<sup>76</sup> O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras. (BRASIL, 1998a, p. 28).

professoras recebem da equipe técnica da instituição, das professoras de aulas extras e de suas auxiliares e volantes.

Na instituição universitária, os elementos transformadores relacionados ao sistema representa o dobro de elementos da esfera do mundo da vida, refletindo bem o que foi observado nas comunicações intersubjetivas. As próprias professoras da Instituição, reconhecem que trabalham com uma relação crianças/adulto bastante privilegiada quando dizem que conseguem desenvolver um trabalho com atenção, quase individual, para com as crianças. Contam também com auxiliares e apoios, além de apresentarem todos os adultos da escola como responsáveis pela educação da criança, assim, qualquer adulto torna-se apoio para oferecer a atenção que a criança requer.

A seguir, no quadro 39, exploramos o subtema relações com os familiares em seus elementos transformadores.

Quadro 39 - Aprendizado na instituição: relações com os familiares, elementos transformadores:

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – Relações com os familiares</b>		
<b>ELEMENTOS TRANSFORMADORES</b>		
<b>MUNICIPAL</b>	<b>PARTICULAR</b>	<b>UNIVERSITÁRIA</b>
<p>2.9. diálogo com os pais; (MV)</p> <p>2.25. mantém uma relação tranquila com os pais. (MV)</p>	<p>1.9. as crianças possuem agenda para comunicação com os pais; (S)</p> <p>1.21. reunião com pais, troca de experiências com mães professoras; (MV)</p> <p>1.22. a qualquer momento, precisando, os pais podem agendar um horário para falar com a professora; (S)</p> <p>1.23. as reuniões com pais acontece a cada dois meses; (S)</p> <p>1.24. os pais matém uma relação de confiança e respeito com os professores; (MV)</p> <p>2.16. os pais perguntam sobre a rotina da criança de período integral. (S)</p>	<p>1.6. entrosamento entre creche e família; (MV)</p> <p>2.25. a instituição é aberta aos pais, mantém uma relação de parceria com as famílias; (S)</p> <p>2.26. Promovem sempre reuniões, atividades, encontros, dentro dos projetos que possibilitam a presença dos pais; (S)</p> <p>2.27. os pais entregam e pegam as crianças direto com as professoras e podem visitar a instituição, diariamente, com hora marcada; (S)</p> <p>2.28. a família é considerada parceira da instituição; (S)</p> <p>2.29. a adaptação da criança à instituição é gradual e com a presença da mãe; (S)</p> <p>2.30. as mães tem horários para visitar os bebês, geralmente na hora do almoço; (S)</p> <p>2.31. o diálogo com a família é diário; (MV)</p>

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – <b>Relações com os familiares</b>		
ELEMENTOS TRANSFORMADORES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
		<p>2.32. antes da entrada da criança na instituição é realizada uma entrevista com a família; (S)</p> <p>2.33. são realizadas três reuniões gerais com os pais no ano: apresentação da proposta do ano; avaliação do primeiro semestre e avaliação do ano; (S)</p> <p>2.34. a família pode agendar reuniões (plantões) individuais com as professoras para saber da criança; (S)</p> <p>2.35. o desenvolvimento da criança é documentado com fotos e vídeos e apresentado aos pais. (S)</p>

Os elementos excludentes do subtema relações com os familiares são apresentados por meio do quadro 40:

Quadro 40 - Aprendizado na instituição: relações com os familiares, elementos excludentes:

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – <b>Relações com os familiares</b>		
ELEMENTOS EXCLUDENTES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
<p><b>1.9. pais agressivos com professoras; (MV)</b></p> <p><b>1.14. Pouca relação/comunicação com as famílias; (MV)</b></p> <p><b>1.15. a mãe não fica com a criança no período de adaptação; (S)</b></p> <p><b>1.16. os pais cobram higiene e não as atividades; (MV)</b></p> <p><b>1.17. os pais não participam nas ações da escola. (MV)</b></p>		

Nos quadros 41, 42 e 43 que estão apresentados na página a seguir, podemos verificar a incidência dos elementos transformadores e excludentes encontrados pelo aprofundamento da análise realizada ao subtema relações com os familiares.

Quadro 41 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com os familiares – Instituição Municipal

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO MUNICIPAL</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Relações com os familiares</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Quadro 42 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com os familiares – Instituição Particular

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO PARTICULAR</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Relações com os familiares</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Quadro 43 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Relações com os familiares – Instituição Universitária

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Relações com os familiares</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Notamos, nos quadros 41, 42 e 43 anteriormente apresentados, elementos excludentes envolvendo a relação com os familiares quando a instituição não se preocupa em estreitar os laços, manter parceria com a família, o que é muito prejudicial à criança.

O desconhecimento da realidade educativa, por parte dos pais ligados à instituição municipal, geram as manifestações citadas pelas professoras. Esse desconhecimento só é superado com iniciativas como as tomadas pela instituição universitária, que apresenta um envolvimento íntimo com os familiares propiciando, para a criança, a extensão do lar que garante a afetividade, a segurança e a auto estima, tão importantes para a sua formação.

Para Maria Carmen Siqueira Barbosa em Brasil 2009g, p. 66 e 67:

Com relação à participação das famílias, os estabelecimentos de educação infantil são parceiros efetivos dos pais e responsáveis na partilha da responsabilidade pela educação das crianças, portanto trata-se de um processo de tomada de decisões conjunta, numa aproximação diária e não só nos momentos estabelecidos como, por exemplo, as reuniões. O processo de participação das famílias exige mudanças nas relações de poder fortemente hierarquizadas, seja onde os profissionais se colocam como detentores do saber, seja onde profissionais apenas são vistos como meros prestadores de serviços.

Considerar a sustentabilidade como princípio vinculado à participação e à democracia na gestão educacional é pensar em uma proposta na qual os autores, adultos e crianças, possam encontrar acolhida e, ao mesmo tempo, expressar seu potencial. Um estabelecimento educacional sustentável necessita ser ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente adequado. Um país com as dimensões do Brasil e com as diversidades que o compõe necessita ser capaz de adaptar esses critérios para cada região, tendo o cuidado de preservar a autonomia e a singularidade de cada grupo cultural.

Sustentabilidade, democracia e participação, por serem princípios políticos que orientam a organização e a gestão da escola, estão profundamente comprometidas com a garantia da presença de princípios éticos e estéticos no cotidiano com as crianças, com os professores e demais profissionais, assim como com as famílias. Afinal eles são princípios articuladores da vida escolar e não apenas um item curricular, um tema do programa ou uma intenção nos planejamentos. Eles não ocorrem apenas em algumas “atividades”, mas permeiam todas as ações do cotidiano. Para tanto, é necessário não apenas promover e garantir a abertura à participação das crianças, mas, também, a efetiva abertura à participação dos professores, profissionais e famílias, assim como garantir a sustentabilidade da instituição.

Talvez a experiência de vida coletiva em um ambiente de respeito, diálogo e participação possa oferecer para as crianças um modo de ser e estar que caminha para relações mais democráticas, além de construir uma sociedade mais solidária e, portanto, sustentável. (Brasil 2009g, p. 66 e 67).

A seguir, outro aspecto considerado como subtema ao aprendizado na instituição por propiciar às professoras melhores condições de trabalho e um número maior de aprendizagens: a infraestrutura institucional, apresentada no quadro 44.

Quadro 44 - Aprendizado na instituição: infraestrutura institucional, elementos transformadores:

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – <b>Infraestrutura institucional</b>		
ELEMENTOS TRANSFORMADORES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
1.5. localização e o tipo de sala que ocupa (todas as atividades são desenvolvidas na mesma sala); (S)	1.6. salas ambientes: sala geral, sala de aula, sala de informática, sala multiuso, sala de vivências, viveiro, sala de artes, videoteca, biblioteca, horta, parques interno e externo; (S)	1.5. abundância de material disponível para o(a) professor(a) realizar seu trabalho; (S)
2.14. utilização de vários ambientes que a instituição possui (sala de		2.9. o espaço é organizado para que

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – Infraestrutura institucional		
ELEMENTOS TRANSFORMADORES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
aula, refeitório, sala de vídeo, parque externo). (S)	<p>2.12. as atividades são desenvolvidas nas salas ambientes de meia em meia hora: sala de artes, sala de música, videoteca, sala de aula, sala de vivências, etc.; (S)</p> <p>2.14. as atividades e o tempo em cada atividade mudam conforme a faixa-etária da criança; (S)</p> <p>2.24. a instituição utiliza o material expoente. (S)</p>	se torne um ambiente rico e motivador, com experiências educativas e sociais. (S)

Após apresentarmos distintamente o subtema sobre infraestrutura no quadro 44 considerando os três tipos de instituições, apresentaremos para este subtema os quadros sínteses de acordo com cada instituição.

No quadro 45, as informações da instituição municipal, quanto a infraestrutura que esta apresenta:

Quadro 45 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Infraestrutura institucional – Instituição Municipal

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO MUNICIPAL		Sistema	Mundo da vida	Total
Infra estrutura institucional	Elementos transformadores	2	0	2
	Elementos excludentes	0	0	0

O quadro 46, nos traz as informações da instituição particular.

Quadro 46 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Infraestrutura institucional – Instituição Particular

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO PARTICULAR		Sistema	Mundo da vida	Total
Infra estrutura institucional	Elementos transformadores	4	0	4
	Elementos excludentes	0	0	0

Por fim, quanto à infra estrutura institucional, apresentamos o quadro 47, com as informações da instituição universitária.

Quadro 47 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Infraestrutura institucional – Instituição Universitária

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Infra estrutura institucional</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Comentando o quadro 44 e seus decorrentes de número 45, 46 e 47 podemos deduzir que dentre as instituições investigadas por meio das comunicações intersubjetivas com as suas professoras, a instituição particular apresenta um diferencial com relação às demais, que diz respeito a estar organizada por salas ambientes, enriquecendo o trabalho a ser desenvolvido com as crianças, por oferecer ambientes planejados e adequados ao desenvolvimento das diversas atividades a serem trabalhadas com as crianças.

Nas outras instituições, apesar de a infraestrutura oferecer ambientes diversificados: sala de aula, área externa, refeitório, etc., são as professoras que cuidam de torná-lo mais adequado ao tipo de atividade a desenvolver com as crianças, assim, uma sala torna-se sala de vídeo, torna-se sala para pintura, torna-se dormitório. É comum verificar que esse “tornar-se” nem sempre respeita pré-requisitos mínimos de conforto e segurança para as crianças. Neste aspecto, percebemos que a educação, a diversidade de experiências e os objetos oferecidos às crianças, decorre no aprendizado por parte das professoras e acontece em maior grau na instituição particular.

Para a equipe de apoio ao trabalho docente, subtema decorrente das análises ao tema aprendizado na instituição, apresentaremos os elementos transformadores por meio do quadro de número 48.

Quadro 48 - Aprendizado na instituição: equipe de apoio ao trabalho docente, elementos transformadores:

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – Equipe de apoio ao trabalho docente</b>		
<b>ELEMENTOS TRANSFORMADORES</b>		
<b>MUNICIPAL</b>	<b>PARTICULAR</b>	<b>UNIVERSITÁRIA</b>
1.3. a professora faz a escolha pela turma; (MV)	1.1. contar com ótimo apoio da coordenação pedagógica; (S)	1.7. sentiu segurança em relação à coordenação; (MV)
1.19. troca de experiência com outros professores; (MV)	1.3. contar com a experiência da professora com quem dividia a turma, como auxiliar e da direção; (S)	1.16. a equipe técnica é formada pela diretora (pedagoga); coordenador pedagógico; coordenador de módulo; psicólogo; nutricionista; técnica de
1.21. a diretora disponibiliza material para leitura; (S)		



APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – Equipe de apoio ao trabalho docente		
ELEMENTOS TRANSFORMADORES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
<p>2.6. aprendizado da prática com uma pajem; (MV)</p> <p>2.7. profissionais, instituição e rede estão impulsionando a educação de zero a três; (S)</p> <p>2.18. planejamento com outras professoras da mesma fase; (MV)</p> <p>2.20. contribuição das professoras para elaborar o planejamento; (MV)</p> <p>2.21. orientação da instituição (diálogo com a diretora) e diálogo com os pares. (MV)</p>	<p>1.4. troca de experiência com outras professoras na hora do lanche; (MV)</p> <p>1.25. A Unidade oferece aulas extras para as crianças com professores especialistas: educação física/recreação; música; inglês e artes; (S)</p> <p>1.26. aprendizado com professoras que ministram as aulas extras; (MV)</p> <p>1.27. a instituição conta com uma técnica em enfermagem e uma Nutricionista, diariamente; (S)</p> <p>1.28. a nutricionista tem um momento com as crianças, a instituição conta com uma psicóloga todas as terças-feiras; (S)</p> <p>1.30. a coordenação e a direção estão sempre disponíveis para apoiar os professores; (S)</p> <p>2.3. iniciou com auxiliar, mas aprendeu com a professora tudo o que esta fazia; (MV)</p> <p>2.5. as auxiliares são contratadas e são estudantes de pedagogia; (S)</p> <p>2.6. são as auxiliares que cuidam da higiene da criança, quando necessário; (S)</p> <p>2.7. auxiliar e professora acompanham as condições das crianças e passam também para a coordenadora; (MV)</p> <p>2.13. aprendizado por acompanhar e ajudar as professoras das aulas-extras: inglês, música, artes, etc.; (MV)</p> <p>2.26. a instituição dispõe de diretora, coordenadora, psicóloga, nutricionista, técnica em enfermagem e professoras de aulas extras; (S)</p> <p>2.29. a coordenadora e outras</p>	<p>enfermagem; professora de música; (S)</p> <p>1.21. as professoras contam com outros(as) profissionais de apoio e volantes no dia a dia com a criança; (S)</p> <p>1.22. a equipe técnica é quem define com que turma a professora ficará durante o ano; (S)</p> <p>2.11. troca de informações com a equipe da creche: diretora, pedagogo, coordenadora de módulo, psicóloga e outras professoras; (MV);</p> <p>2.12. trabalha com nove bebês, duas professoras e uma auxiliar que fica a manhã toda e uma volante no período da tarde; (S)</p> <p>2.24. equipe de apoio: diretora, pedagogo, psicóloga, coordenadora de módulo, técnico de enfermagem e nutrição. (S)</p>

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – Equipe de apoio ao trabalho docente		
ELEMENTOS TRANSFORMADORES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
	professoras com experiência ajudaram muito; (MV)  a equipe técnica é quem define com que turma a professora ficará durante o ano (grupo de discussão). (S)	

Os elementos excludentes referentes ao subtema equipe de apoio ao trabalho docente estão presentes no quadro 49.

Quadro 49 - Aprendizado na instituição: equipe de apoio ao trabalho docente, elementos excludentes:

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – Equipe de apoio ao trabalho docente		
ELEMENTOS EXCLUDENTES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
<b>1.20. poucos momentos de interação com outras professoras;</b> (S)  <b>2.6. Apoios na escola: apenas a diretora e outras professoras;</b> (S)  <b>2.7. O professor de apoio fica cobrindo faltas e férias;</b> (S)  <b>2.8. revezamento de professoras na hora do café – 15 min – sozinhas.</b> (S)	<b>1.6. no ano passado teve uma coordenação que tirava a autonomia das professoras;</b> (S)  <b>1.7. as professoras das aulas extras não participam do HTPC.</b> (S)	

Os quadros 50, 51 e 52, apresentam as incidências dos elementos transformadores e excludentes relacionados ao subtema equipe de apoio ao trabalho docente nas diferentes instituições.

Quadro 50 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Equipe de apoio e trabalho docente – Instituição Municipal

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO MUNICIPAL		Sistema	Mundo da vida	Total
Equipe de apoio ao trabalho docente	Elementos transformadores	2	6	8
	Elementos excludentes	4	0	4

Quadro 51 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Equipe de apoio e trabalho docente – Instituição Particular

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO PARTICULAR</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Equipe de apoio ao trabalho docente</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>16</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Quadro 52 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Equipe de apoio e trabalho docente – Instituição Universitária

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Equipe de apoio ao trabalho docente</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Os resultados apresentados nos quadros 50, 51 e 52 relacionados ao subtema: *equipe de apoio ao trabalho docente*, nos mostram o que acontece em cada realidade. Na instituição municipal foi possível identificar o apoio técnico apenas por parte da direção e dos pares (outras professoras). É com estas pessoas que as professoras, quando possível (pois veremos no subtema a seguir, que os momentos para estudo são bastantes restritos na instituição municipal), mantém contato na procura de superação para as situações desafiadoras existentes no cotidiano escolar.

Devemos, também, ressaltar que o apoio para o trabalho com as crianças é inexistente na instituição municipal. A instituição segue a relação criança/adulto estabelecida pelos documentos oficiais e a professora é a única responsável por suas crianças, encontrando-se, muitas vezes, em situações bastante delicadas, como por exemplo, numa turma de 15 a 20 crianças de 2 a 3 anos de idade, como ela acompanha uma criança para usar o banheiro aproveitando este momento para orientações e acompanha, ao mesmo tempo, o restante da turma?

As experiências apresentadas pelas outras duas instituições, são exemplos de como a instituição pode se organizar para que as professoras possam contar com apoios e com outros profissionais para o trabalho com as crianças. Neste sentido, a instituição particular apresenta um diferencial quanto a oferecer para as crianças as aulas extras ministradas por profissionais especializados, no sentido da especificidade de cada atividade, isto está posto na quantidade de elementos transformadores apresentados na dimensão sistema. Quanto aos outros apoios existentes na instituição particular e na universitária, estes são muito

semelhantes e inexistentes na instituição municipal: coordenador pedagógico, auxiliares de sala, apoio/volantes, técnico em enfermagem, nutricionista, psicólogo. Para além destes, a ideia de um trabalho coeso entre todos os adultos da instituição em prol da criança, também está refletido nas falas das professoras das instituições particular e universitária, enquanto que, na instituição municipal, a ideia é a de cada professora responsável por sua turma o tempo todo, o que deixa transparecer um isolamento cotidiano no qual vive cada uma.

De acordo com Brasil (2009 g):

Para que ocorra essa sintonia entre os diferentes profissionais e para que eles compartilhem e ofereçam no seu cotidiano os valores educacionais preconizados pelo estabelecimento educacional, é preciso criar oportunidades de formação em serviço para todos. Se em determinados momentos a formação necessita ser específica – por exemplo, a professora faz curso de música para bebês e a cozinheira curso de biscoitos – é necessário também, haver oportunidades de formação dentro da instituição com todos os adultos, objetivando a construção de consensos pedagógicos, ainda que provisórios, que explicitem a proposta pedagógica, pensando e amadurecendo as decisões sobre a vida coletiva na escola.

Nesse sentido todos os colaboradores: a cozinheira, a secretária, a servente, a monitora, o guarda, a professora, de acordo com contextos e especificidades, irão discutir e participar das decisões educacionais da escola: compartilhar ideias, discutir as dificuldades de dividir um espaço comum, trocar opiniões, construir posições, etc. Constituir, em serviço, a formação específica e a identidade como cozinheira de uma escola de educação infantil é diferente de ter uma identidade como cozinheira de um restaurante ou hospital. Todos os adultos são trabalhadores da educação, todos estão implicados no coletivo da instituição. E o compartilhamento de decisões, de posições de avaliação e redimensionamento do projeto educacional precisa ser ação de todos. Esse compartilhamento não pode acontecer apenas nas ideias, mas é preciso que se torne a pauta para as formações dos profissionais e uma referência na proposição de ações.

Todos os adultos que participam da escola são educadores. Pois, mesmo quando estão executando suas funções específicas, ensinam as crianças o respeito às suas tarefas profissionais e o cuidado com os outros. Compartilham com elas práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado do corpo e do ambiente, ao pertencimento a um grupo cultural, ao brincar, à segurança da escola, afinal esses são conteúdos educacionais na educação infantil. As ações cotidianas realizadas nas escolas fazem parte do currículo, por isso é preciso que grande atenção seja dada tanto aos modos como são realizadas essas ações quanto à formação dos profissionais que as executam. Construir uma autoria coletiva envolve muitos personagens, que pouco a pouco assumem a participação no processo de constituição de uma escola de educação infantil. (BRASIL, 2009g, p. 40-41)

Nos quadros 53 e 54, abordaremos os momentos de estudo e formação existentes em cada instituição. Adiantamos a importância de destacar a presença de elementos excludentes apenas na instituição municipal em decorrência da quase ausência de momentos de estudo na mesma.

Quadro 53 - Aprendizado na instituição: momentos de estudo e formação, elementos transformadores:

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – Momentos de estudo e formação		
ELEMENTOS TRANSFORMADORES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
<p>1.19. troca de experiência com outros professores; (MV)</p> <p>1.21. a diretora disponibiliza material para leitura; (S)</p> <p>2.10. registro para a professora do período da tarde; (MV)</p> <p>2.17. HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) para estudo e planejamento; (S)</p> <p>2.18. planejamento com outras professoras da mesma fase; (S)</p> <p>2.21. orientação da instituição (diálogo com a diretora e diálogo com os pares. (S)</p>	<p>2.13. aprendizado por acompanhar e ajudar as professoras das aulas-extras: inglês, música, artes, etc.; (MV)</p> <p>2.21. as professoras tem meia hora de HTPI semanal com a coordenadora; (S)</p> <p>2.22. no HTPC dialoga com as professoras da manhã, sobre as crianças de período integral; (S)</p> <p>2.29. a coordenadora e outras professoras com experiência ajudaram muito; (S)</p> <p>2.30. capacitações com todos aos sábados, no ano passado. (S)</p>	<p>1.19. na instituição, as soluções não são dadas, são buscadas, debatidas, refletidas e questionadas; (MV)</p> <p>2.11. troca de informações com a equipe da creche: diretora, pedagogo, coordenadora de módulo, psicóloga e outras professoras; (MV)</p> <p>2.16. tem duas reuniões semanais (educadora com educadora) para planejar a semana; (S)</p> <p>2.17. quinzenalmente tem reuniões com o pedagogo e a psicóloga; (S)</p> <p>2.18. recebem orientações da educadora de módulo de zero a três anos; (S)</p> <p>2.19. mensalmente a reunião acontece com a diretora, pedagogo, psicóloga, coordenadora de módulo e professoras, para verificar o andamento da turma; (S)</p> <p>2.20. todos os momentos formativos são registrados no caderno do educador; (S)</p> <p>2.36. a instituição realiza paradas mensais para estudo e formação da equipe toda. (S)</p>

No quadro 54, estarão representados os elementos excludentes apenas na instituição municipal, em decorrência da quase ausência de momentos de estudo nesta instituição.

Quadro 54 - Aprendizado na instituição: momentos de estudo e formação, elementos excludentes:

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – Momentos de estudo e formação</b>		
<b>ELEMENTOS EXCLUDENTES</b>		
<b>MUNICIPAL</b>	<b>PARTICULAR</b>	<b>UNIVERSITÁRIA</b>
<b>1.20. poucos momentos de interação com outras professoras; (S)</b>  <b>1.21. horário de HTPC utilizado para outras atividades que não são para estudo; (S)</b>  <b>2.8. revezamento de professoras na hora do café – 15 min - sozinhas; (S)</b>  <b>2.11. momentos de estudo apenas no HTPC e horário de café (15 minutos) sozinha. (S)</b>		

Os quadros 55, 56 e 57 nos trazem a incidência dos elementos transformadores e excludentes encontrados para o subtema momentos de estudo na instituição:

Quadro 55 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Momentos de estudo e formação – Instituição Municipal

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO MUNICIPAL</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Momentos de estudo e formação</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

Quadro 56 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Momentos de estudo e formação – Instituição Particular

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO PARTICULAR</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Momentos de estudo e formação</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>16</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Quadro 57 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Momentos de estudo e formação – Instituição Universitária

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO PARTICULAR		Sistema	Mundo da vida	Total
Momentos de estudo e formação	Elementos transformadores	9	8	17
	Elementos excludentes	0	0	0

Apesar de apresentarmos os demais subtemas ao Aprendizado na instituição que emergiram das comunicações intersubjetivas com as professoras, o presente tem uma conotação de maior importância por tratar especificamente da formação docente em serviço, entendida neste estudo como: momentos organizados dentro da rotina da instituição e utilizados para encontros, leituras, troca de experiências, compartilhamento de conhecimentos, resolução de situações desafiadoras, entre outros, como pudemos perceber pelas falas das professoras. Existem autores que definem estes mesmos momentos como formação continuada, mas esta, para o nosso estudo fica definida como a realizada fora do ambiente institucional no qual a professora atua.

Os quadros sínteses de número 55, 56 e 57 apresentados, com relação ao subtema momentos de estudo e formação, demonstram, pela quantidade de elementos transformadores, uma situação inferior existente na instituição municipal em comparação as instituições particular e/ou universitária.

Se resgatarmos os momentos de estudo de cada instituição evidenciaremos que, neste aspecto, pouco é feito em prol da formação das docentes municipais dentro da instituição e durante a jornada de trabalho. Elas nos apresentam o HTPC, que nem sempre é totalmente utilizado para estudo e 15 minutos diários de café que passam sozinhas, ou, no máximo, com a presença da diretora. Existem, também, os momentos de planejamento no início do ano e de cursos rápidos de formação (uma semana). Neste sentido cabem as palavras de Boldrin (2007, p.107), quando afirma que é uma maneira do Estado se esquivar da responsabilidade pela formação docente e diminuir os gastos públicos com o sistema educacional. Esta formação:

(...) é um **direito** definido na LDB/1996, e como tal, deveria ser responsabilidade do poder público oferecer oportunidades estruturadas e orgânicas de formação, que garantissem a efetiva apropriação de conhecimentos e maior reflexão sobre a realidade da prática docente, que oportunizassem a construção, pelos próprios professores, de teorias adequadas à sua prática e nas quais realmente acreditem. Mas não é isso que acontece, porque as iniciativas oficiais ficam limitadas a cursos rápidos, palestras, seminários e – sobretudo – à disseminação das diretrizes e

referenciais do MEC, a assimilação de receituários pré-fabricados. Com isso, cursos com mais qualidade são buscados por mobilização, em geral, dos próprios professores, como no caso da pós-graduação, que, para nós, constituiu-se o espaço privilegiado da formação continuada sólida e transformadora. (grifo da autora).

Devido a outros aspectos adotados pelas instituições particular e universitária (equipe de apoio às professoras, infraestrutura, aulas extras - particular), é possível verificar como estas se organizam para oferecer momentos de formação, não só para as professoras, como também para a equipe de adultos e profissionais da instituição, durante a jornada de trabalho:

- Instituição particular: HTPC de uma hora e meia por semana; HTPI de meia hora com a coordenadora; paradas no início, meio e final do ano letivo; momentos com as professoras das aulas extras; possibilidade de consultar a direção, a coordenadora, a nutricionista, a técnica de enfermagem e a psicóloga sempre que necessário, pois estão disponíveis, algumas o tempo todo e outras em determinados momentos, dentro da instituição;

- Instituição universitária: HTPC de duas horas por semana com todas as professoras, coordenador pedagógico, coordenadoras de módulo e direção; reunião quinzenal com as professoras da mesma faixa etária para planejamento; reunião quinzenal alternando entre reunião com a coordenação (pedagógica e de módulo) e reunião com a psicóloga; uma parada mensal da instituição sem crianças para reunir num dia todo a equipe escolar; uma semana em janeiro para formação e planejamento e; em julho três dias para encontro entre creches. O que fica bastante evidente, e torna-se um diferencial quanto as outras instituições é a maneira pela qual a instituição universitária forma sua equipe nas palavras da professora:

***1.10. nas formações, a equipe técnica busca atender à demanda do coletivo, sanando muitas perguntas e plantando outras;***

***1.18. para a resolução de assuntos diversos da instituição utilizam teorias, comparam-na com a prática, questionam e tentam melhorá-la;***

***1.19. na instituição, as soluções não são dadas, são buscadas, debatidas, refletidas e questionadas.***

As professoras, bem como toda a equipe, quando acontecem as formações mais gerais, são convidadas à reflexão, à discussão e à crítica. Estas, pautadas em teorias, constroem caminhos, transformam suas práticas e seus posicionamentos por meio do diálogo e de tomadas de posição que buscam o consenso do grupo. A instituição universitária tem



como atual diretora e como coordenador pedagógico pessoas que já viveram experiências de formação pautadas nos pressupostos da Aprendizagem dialógica oferecidas pelo NIASE/UFSCar e já abordada teoricamente neste estudo.

É possível também identificar, pelo tipo de instituição que é a universitária, os pressupostos da Formação em Contexto apresentada neste estudo, por ter ligação organizacional à equipe que desenvolve este tipo de proposta.

A seguir, o subtema a ser explorado está relacionado à proposta pedagógica (rotina, planejamento, avaliação, posicionamentos teóricos) e às professoras (papel, postura, posicionamento e sentimentos), indicados como momentos de aprendizado na instituição.

No quadro 58, tomamos conhecimento dos elementos transformadores relacionados à proposta pedagógica e às professoras.

Quadro 58 - Aprendizado na instituição: proposta pedagógica e professoras, elementos transformadores:

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – <b>Proposta pedagógica e a professora</b>		
ELEMENTOS TRANSFORMADORES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
1.12. no desenvolvimento de projetos as crianças se sentem queridas e importantes; (MV)	1.5. facilidade para lidar com crianças de zero a três anos; (MV)	1.11. organizam a rotina de modo que a criança saiba o que está por vir; (MV)
1.14. construção da proposta pedagógica; (S)	1.7 material: livro do expoente para trabalhar atividades com as crianças a partir de dois anos (maternal); (S)	1.12. trabalham muito com os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e mediação; (S)
1.15. resultados que aparecem da proposta educativa; (MV)	1.10. as professoras preenchem um diário de bordo da criança (avaliação de desempenho); (S)	1.15. todas as rotinas e atividades são anotadas no caderno do professor: ciclo formativo; (S)
1.16. trabalho em equipe; (MV)	1.12. os projetos são propostos a partir da observação e interesse das crianças; (MV)	1.20. a criança diz o caminho, ou seja, a professora aprende com as crianças; (MV)
1.18. transmitir conhecimentos e colaborar para uma boa educação; (MV)	1.13. a instituição possui um plano /planejamento pedagógico anual; (S)	2.3. todos os momentos com as crianças na instituição, são planejados de forma sistemática; (S)
2.3. evolução na educação nos últimos seis anos; (MV)	1.14. utiliza-se de atividades lúdicas para trabalhar os temas com as crianças; (S)	2.4. a recepção é feita de forma acolhedora, sempre com uma atividade; (MV)
2.4. a educação de zero a três está sendo levada a sério; (MV)	1.15. as professoras de uma mesma faixa-etária planejam a semana juntas; (S)	2.5. o banho e trocas são vistos como momentos privilegiados de
2.5. pesquisas e pessoas abordam mais a educação de zero a três anos; (MV)	1.20. a partir do texto cada uma	
2.7. profissionais, instituição e rede estão impulsionando a educação de		

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – Proposta pedagógica e a professora		
ELEMENTOS TRANSFORMADORES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
<p>zero a três; (S)</p> <p>2.8. rotina a seguir; (S)</p> <p>2.13. desenvolvimento de atividades e projetos; (S)</p> <p>2.18. planejamento com outras professoras da mesma fase; (S)</p> <p>2.20. contribuição das professoras para elaborar o planejamento; (MV)</p> <p>2.22. a tecnologia não vai substituir o contato, o afeto; (MV)</p> <p>2.24. passar para as crianças não só o pedagógico, mas regras de conduta social também. (MV)</p>	<p>pensa atividades para a sua faixa-etária e compartilha no HTPC; (MV)</p> <p>1.25. A Unidade oferece aulas extras para as crianças com professores especialistas: educação física/recreação; música; inglês e artes; (S)</p> <p>1.28. a nutricionista tem um momento com as crianças e a instituição conta com uma psicóloga todas as terças-feiras; (S)</p> <p>1.34. na instituição há a predominância da teoria sócio-construtivista; (S)</p> <p>2.9. para desenvolver a rotina, conta com salas ambientes e aulas extras que são dadas por outras profissionais; (S)</p> <p>2.10. a rotina é planejada junto com as crianças; (MV)</p> <p>2.11. todas as atividades estão relacionadas com o projeto, a utilização de um DVD tem uma intencionalidade (S)</p> <p>2.12. as atividades são desenvolvidas nas salas ambientes de meia em meia hora: sala de artes, sala de música, videoteca, sala de aula, sala de vivências, etc.; (S)</p> <p>2.15. quando a criança fica período integral o dia é planejado com recreação na manhã e atividades à tarde; (S)</p> <p>2.19. a instituição tem um plano anual e tudo está interligado; (S)</p> <p>2.20. tem um planejamento semanal que é passado para a coordenadora; (S)</p> <p>2.21. as professoras tem meia hora de HTPI semanal com a coordenadora; (S)</p>	<p>interação entre educadoras e bebês; (MV)</p> <p>2.6. para a higiene das crianças do berçário, a instituição oferece um guia prático do berçário; (S)</p> <p>2.7. momentos de alimentação são vistos como desenvolvedores de cultura alimentar saudável; (MV)</p> <p>2.8. o descanso é realizado em local aconchegante e seguro com músicas de ninar; (S)</p> <p>2.9. o espaço é organizado para que se torne um ambiente rico e motivador, com experiências educativas e sociais; (S)</p> <p>2.10. trabalham com oficinas de sensações, oferecendo diferentes materiais para os bebês; (S)</p> <p>2.14. o desenvolvimento da criança é acompanhado diariamente; (MV)</p> <p>2.15. é realizado um planejamento para traçar as metas para o ano; (S)</p> <p>2.16. tem duas reuniões semanais de educadora com educadora para planejar a semana; (S)</p> <p>2.17. quinzenalmente tem reuniões com o pedagogo e a psicóloga; (S)</p> <p>2.18. recebem orientações da coordenadora de módulo de zero a três anos; (S)</p> <p>2.19. mensalmente a reunião acontece com a diretora, pedagogo, psicóloga, coordenadora de módulo e professoras para verificar o andamento da turma; (S)</p> <p>2.20. a instituição oferece formação continuada em janeiro e em julho; (S)</p> <p>2.21. todos os momentos formativos são registrados no caderno do educador; (S)</p>

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – <b>Proposta pedagógica e a professora</b>		
ELEMENTOS TRANSFORMADORES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
	<p>2.22. no HTPC dialoga com as professoras da manhã, sobre as crianças de período integral; (S)</p> <p>2.23. no HTPC planejam com outras professoras da mesma faixa-etária as atividades para trabalhar com as crianças; (S)</p> <p>2.24. a instituição utiliza o material exposte; (S)</p> <p>2.25. as atividades são registradas (fotos) e colocadas no portfólio da criança; (S)</p> <p>2.28. a instituição trabalha de forma gradual e contínua com as diferentes faixas-etárias; (S)</p> <p>2.32. a instituição define-se como sócio-construtivista. (S)</p>	<p>2.22. consultam as Orientações curriculares expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Ed. Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo; (S)</p> <p>2.23. é pensado anualmente um projeto para todas as turmas; (S)</p> <p>2.35. o desenvolvimento da criança é documentado com fotos e vídeos e apresentado aos pais; (S)</p> <p>2.37. a instituição compartilha das ideias sócio-interacionistas: Piaget, Vygotsky e Wallon; (S)</p> <p>2.38. cuidado e educação são indissociáveis para o trabalho com as crianças pequenas; (MV)</p> <p>2.39. o adulto é o responsável pela mediação entre o mundo e a criança. (MV)</p>

No quadro 59, temos representadas as informações sobre os elementos excludentes referentes à proposta pedagógica e à professora em cada uma das instituições pesquisadas. O quadro 59 será apresentado na página seguinte:

Quadro 59 - Aprendizado na instituição: proposta pedagógica e professoras, elementos excludentes:

APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – <b>Proposta pedagógica e a professora</b>		
ELEMENTOS EXCLUDENTES		
MUNICIPAL	PARTICULAR	UNIVERSITÁRIA
<p><b>1.1. falta de conhecimento para o trabalho com criança bem pequena; (MV)</b></p> <p><b>1.3. falta o professor ser valorizado e saber o que se espera dele; (S)</b></p> <p><b>1.4. o professor se sente perdido por ser responsabilizado pela má</b></p>	<p><b>1.4. no início sentiu falta de conhecimentos para trabalhar com crianças de zero a três anos; (MV)</b></p> <p><b>1.5. falta a prática com bebês; (MV)</b></p> <p><b>1.9. falta de reconhecimento do trabalho do profissional da</b></p>	<p><b>1.1. as pessoas não pensam muito no zero a três anos; (MV)</b></p> <p><b>1.2. seu início como professora foi difícil: não sabia o que fazer; (MV)</b></p> <p><b>1.3. seu primeiro trabalho foi como pajem. Ficava com muitas crianças e as atividades eram</b></p>

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO – Proposta pedagógica e a professora</b>		
<b>ELEMENTOS EXCLUDENTES</b>		
<b>MUNICIPAL</b>	<b>PARTICULAR</b>	<b>UNIVERSITÁRIA</b>
<b>qualidade do ensino; (MV)</b> <b>1.5. ninguém sabe ao certo qual a melhor maneira de educar; (S)</b> <b>1.8. poucos professores se adaptam com os bebês; (MV)</b> <b>1.11. falas como: ser professora é um mau negócio e não traz reconhecimento; (MV)</b> <b>1.18. as professoras do período da tarde dão banho em todas as crianças da turma, diariamente; (S)</b> <b>1.19. projetos desenvolvidos com as crianças não são completos; (S)</b> <b>2.1. falta da prática para trabalhar com as crianças; (MV)</b> <b>2.3. já pensou em deixar a docência por receber baixa remuneração e não conseguir sustentar uma casa; (S)</b> <b>2.4. trabalhar em duas escolas por receber baixa remuneração; (S)</b> <b>2.5. não conseguir trabalhar só com a educação infantil. (S)</b>	<b>educação pela sociedade; (S)</b> <b>1.10. salário não digno do esforço e importância do trabalho de um profissional de educação infantil; (S)</b> <b>2.1. não sabia o que faria quando assumiu uma sala de aula; (MV)</b> <b>2.3. falta de reconhecimento da sociedade e salário não digno de um professor. (S)</b>	<b>mais para cuidar da higiene e alimentação da criança. (S)</b> <b>2.1. no início do trabalho na instituição para trabalhar com bebês o pré-requisito era ter curso de enfermagem; (S)</b> <b>2.2. falta de conhecimento para trabalhar com crianças menores (zero a três anos). (MV)</b>

Os quadros 60, 61 e 62 que serão apresentados a seguir, decorrem das informações e análises intersubjetivas realizadas, e que nos proporcionaram identificar o subtema referente a proposta pedagógica e as professoras das instituições investigadas. Neles, estas informações estão representadas pelas incidências dos elementos para o sistema e o mundo da vida.

Como se pode notar, no quadro 60 os elementos transformadores para a instituição municipal estão muito mais relacionados ao mundo da vida, do que, ao sistema:

Quadro 60 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Proposta pedagógica e a professora – Instituição Municipal

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO MUNICIPAL</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Proposta pedagógica e a professora</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>15</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>12</b>

Já no quadro 61, referente a instituição particular, os elementos transformadores sobressaem em sua relação com o sistema:

Quadro 61 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Proposta pedagógica e a professora – Instituição Particular

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO PARTICULAR</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Proposta pedagógica e a professora</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>24</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

No quadro de numero 62, que nos traz informações da instituição universitária, fica também evidente os elementos transformadores relacionados ao sistema em número maior do que os elementos ligados ao mundo da vida.

Quadro 62 - Síntese sobre a Aprendizagem na Instituição de professoras de crianças de zero a três anos de idade, a partir das categorias sistema e mundo da vida: Proposta pedagógica e a professora – Instituição Universitária

<b>APRENDIZADO NA INSTITUIÇÃO PARTICULAR</b>		<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	<b>Total</b>
<b>Proposta pedagógica e a professora</b>	<b>Elementos transformadores</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>26</b>
	<b>Elementos excludentes</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>

As análises dos quadros que se referem ao tema proposta pedagógica e a professora (quadros do 60 ao 62) nos apresentam que as declarações que expressam dificuldades iniciais para o trabalho com as crianças de zero a três anos, são unânimes e independem da instituição. Como já exploramos anteriormente, tal fato deve-se a insuficiência na Formação Inicial que receberam.

As propostas pedagógicas de cada instituição, apresentadas pelas professoras a partir das comunicações intersubjetivas, demonstram que na instituição municipal não existe

uma proposta pedagógica, um currículo a ser desenvolvido com as crianças de zero a três anos que seja comum a todas as salas/turmas; o trabalho com projetos acontece sem uma continuidade durante o ano, são trabalhos projetos bimestrais, as crianças, em sua maioria, frequentam a instituição em período integral e o seu dia não é planejado como um todo. A professora da manhã planeja a manhã desta criança, enquanto a professora da tarde planeja a tarde da mesma criança, sem que ocorra o encontro entre professoras. O planejamento considerado bimestral acontece em um momento de HTPC.

Na especificidade do zero a três anos, a professora 2 da instituição municipal avalia que a educação desta faixa-etária tem apresentado uma evolução nos últimos seis anos, *ouve-se mais falar do zero a três, escrevem e pesquisam mais sobre o zero a três.*

Quanto à rotina, as falas das professoras da instituição municipal indicam rotinas muito rígidas quanto aos horários relacionados à alimentação e higiene das crianças, que chegam ao ponto de comprometer as atividades ditas pedagógicas, principalmente nas declarações da Professora 1.

É... atrapalha um pouco, é assim, como ela (diretora) falou que se o Conselho Tutelar mandar crianças nós temos que aceitar, aí **fica prejudicado o andamento das coisas, das atividades e fica prejudicado, principalmente na fase em que a higiene é constante**, a gente vai enfiando as atividades no meio, brincando com um grupo, com outro, porque não dá pra brincar com todo mundo no mesmo horário. (RE, P1m, §58)

A instituição particular possui um planejamento anual, comum a todas as turmas, pensado de maneira a garantir a continuidade da educação respeitando-se as faixas-etárias. Este planejamento indica o que trabalhar com a criança, o como trabalhar é planejado conjuntamente entre professoras de mesma faixa-etária e até mesmo individualmente. Algumas escolhem trabalhar por meio de projetos e quando estão trabalhando um tema, todas as atividades (artísticas, audiovisuais, etc.) estão correlacionadas ao tema e apresentam uma intencionalidade. A partir dos dois anos (maternal) utilizam material apostilado expoente. Existem também as aulas extras oferecidas para as crianças que, também, contribuem para as aprendizagens das professoras.

Semanalmente o planejamento é elaborado e avaliado juntamente com a coordenadora pedagógica no HTPI, além do horário que possuem de HTPC, e outros momentos para planejamento com todos no início, meio e final de ano.

O desenvolvimento da criança é observado e registrado no portfólio e no diário de bordo da mesma. O registro também é utilizado para as atividades, planejamentos e estudos realizados pelas professoras. A instituição denomina-se sócio construtivista.

Os aspectos marcantes da instituição universitária quanto ao planejamento dizem respeito a uma proposta pedagógica anual, comum a toda a instituição. Momentos para planejar estão presentes em encontros semanais entre professoras de uma mesma faixa-etária, encontros semanais com o coordenador pedagógico, encontros semanais com a coordenadora de módulo de zero a três, encontros mensais com a coordenadora de módulo, coordenadora, direção, psicóloga e encontros mensais com todos os profissionais da instituição. As professoras possuem registros no que chamam de ciclo formativo/caderno do educador, esses registros estão relacionados às rotinas, às atividades, às teorias, etc.

Um documento citado pelas professoras da instituição universitária, por ser bastante consultado é *Orientações curriculares expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Ed. Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo*. Para o berçário, a instituição possui um guia que aborda assuntos relacionados à higiene dos bebês, sendo que, as atividades relacionadas aos cuidados com a criança bem pequena, mantém intencionalidade educativa.

O desenvolvimento das crianças também é registrado por meio de fotos, vídeos, e registros que são apresentados aos pais. O ambiente é pensado para ser desafiador e mediador de aprendizagens e a instituição se define como Sócio interacionista.

Na maioria, ou seja, quatro das seis professoras colaboradoras, excetuando-se as universitárias, fizeram declarações no sentido da desvalorização da profissão docente no sentido do *status* social e, também, da baixa remuneração que recebem.

Estas foram as constatações dialogadas às quais chegamos: professoras e pesquisadora, tais constatações nos levam a um final momentâneo deste estudo, claro que trata-se de um recorte, do possível a ser realizado dentro de um espaço e tempo distintos: o Doutorado. Cabe-nos, após as análises e informações anteriores, confirmar a segunda parte da nossa hipótese que, de hipótese, passa a ser uma afirmação: ***a formação (para o trabalho com crianças de zero a três anos) acontece diante dos desafios ou situações transformadoras presentes na atuação profissional cotidiana, ou seja, na formação contínua/em serviço, neste trabalho denominada aprendizado na instituição, porém, esta formação poderá acontecer ou não, com maior ou menor nível, dependendo da instituição escolar na qual a professora atua.***

## CONCLUSÃO DO ESTUDO

Ao findar, momentaneamente, o estudo a que nos propusemos, fazemos um regate dos pontos principais tratados nas páginas anteriores, para que, seguindo uma linha lógica de raciocínio, consigamos apresentar nossos resultados e conclusões.

Foi possível, a partir do resgate histórico, teórico e pelas informações surgidas das relações intersubjetivas com as professoras colaboradoras, verificarmos que a Educação Infantil passou e ainda passa por mudanças de posturas, por transformações. Essas transformações, ao nosso ver, são positivas e necessárias ao desenvolvimento humano e social.

Não há como manterem-se vigentes posturas que não contemplem as novas demandas da sociedade globalizada e informacional, que não respeitem as novas constituições familiares, as mudanças de paradigmas ocorridas nas diversas áreas da sociedade. Como não devem ser mantidas posturas educacionais pautadas nos modelos que um dia, em um passado remoto, deram conta das exigências e características de uma sociedade que já não existe mais.

O campo da Educação Infantil, como o campo da Formação de Professores, cada um à sua forma específica, apresenta polêmicas, defesas de posicionamentos divergentes, convergentes, antagônicas, similares, complementares. O que nos cabe é, dialogicamente, e, respeitosamente, pensar contribuições que diminuam as desigualdades sociais, presentes em nosso país. A Educação é um campo fértil para essa empreitada.

Para a Educação Infantil, defendemos uma posição respeitosa com relação à criança, foco primordial nas relações que ocorrem dentro do espaço educativo escolar. Uma educação que, transformada pelos conhecimentos disponibilizados pelos diversos campos do saber, se comprometa com a máxima aprendizagem. Importa-nos conhecer quem são nossas crianças, de onde elas vem, em que meio social vivem, que conhecimentos e traços culturais distintos trazem como contribuição a uma educação que deseja a todas o melhor, o máximo, considerando-as como sujeitos de direitos nas relações.

Neste sentido, presenciemos, por meio do desenvolvimento do presente estudo, que movimentos em busca das máximas aprendizagens às crianças estão sendo propostos, discutidos e implementados por meio das políticas públicas na elaboração de leis e documentos normativos que já contemplam a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos. Que exigem formação adequada ao profissional que irá trabalhar com essa criança. Que desenvolvem meios de avaliação das ações propostas, mas que ainda carecem de



investimentos, de controle, de acompanhamento e de mudanças. Um dos investimentos que detectamos, relaciona-se à necessidade de pesquisa sobre os motivos que não permitiram fosse cumprida a meta 62 do PNE 2001, quanto à formação de professores para trabalhar na Educação Infantil, para que isso não se repita no atendimento às metas 15 e 16 do PNE 2011-2020. Ainda está em tempo de propor estratégias para o cumprimento das mesmas.

No tocante aos documentos publicados pelo MEC, percebemos que são elaborados de maneira democrática por acadêmicos(as) brasileiros(as) considerados(as) referência para os temas tratados<sup>77</sup>.

Infelizmente, tais documentos tem sido pouco explorados nos cursos de formação inicial e nos cursos de formação continuada, pois no escopo deste estudo, seis professoras de educação de crianças de zero a três anos, de diferentes instituições, sendo pública municipal, particular e pública universitária, constatamos que estas não tinham conhecimento ou já haviam lido e/ou debatido os textos. Há de se pensar estratégias para que isso ocorra, não no sentido do determinismo ou normatização, mas no sentido de compartilhamento de conhecimentos a serem considerados para uma tomada de decisão quanto às escolhas para uma prática pedagógica.

Neste ponto, em específico, é que consideramos a importância deste estudo que, motivado pelos sofrimentos compartilhados por professoras e diretoras de escola, quando da minha atuação como coordenadora das creches municipais de São Carlos, levam-nos a buscar suas raízes, seus condicionantes e prováveis soluções. Já como aluna de Doutorado em Educação, ao desenvolver um estudo em equipe para uma das disciplinas cursadas, fomos a campo, a fim de conhecer um pouco da realidade de professoras de Educação Infantil de diferentes faixas-etárias: bebês; dois a três anos e quatro a cinco anos da mesma rede de ensino, desta vez, a rede pública municipal. Na elaboração e conclusão do estudo,

---

<sup>77</sup> Como exemplo, podemos citar os documentos que deram sustentação teórica à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), envolvendo um termo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio de relatórios de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil (BRASIL, 2009e); contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de zero a três anos (BRASIL, 2009f); práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009g); a produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira e relatório de pesquisa com contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de zero a três anos (BRASIL, 2009h). Citamos também os documentos Políticas docentes no Brasil: um estado da arte (BRASIL 2011); Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais (2012) e Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012): realizado em parceria com Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica e Coordenação de Educação Infantil, da Universidade Federal de São Carlos, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores.

presenciamos mais uma vez o sofrimento expresso pelas professoras das crianças menores – zero a três anos, principalmente pelas professoras de bebês, quanto à dificuldade em expressar conhecimentos para esta prática pedagógica.

O que o presente estudo nos apresenta como raízes? A falta de formação inicial comprovada pelas posições de diferentes acadêmicos que se dedicaram ao assunto, bem como, deixadas claras pelas professoras colaboradoras neste estudo. Não são contempladas as especificidades da educação infantil, muito menos para a faixa-etária de zero a três anos, nos cursos de formação inicial, se são, acontecem de forma superficial, por isto professoras de educação infantil das idades maiores, cinco até seis anos, equivocadamente sentem-se um pouco mais seguras, pois aplicam a esta faixa-etária conhecimentos provenientes de práticas para atuação no Ensino Fundamental, pois este é o maior foco de formação nos cursos de Pedagogia e Magistério.

Quais as estratégias utilizadas pelas professoras? Ao se inserirem no contexto escolar, atuando como profissionais, aprendem com “as mais experientes”, em alguns casos as experiências dessas pessoas vêm da cultura assistencialista e, ensinam esta forma de trabalhar, se não, as que são mães, procuram aplicar os “cuidados” que aplicavam com os filhos sem finalidade pedagógica ou intencionalmente educativa, no sentido da Educação Básica Brasileira. Se as instituições não se movimentam no sentido de formar tais professoras oportunizando momentos de estudo, discussão, tomada de decisão, encontramos o que este estudo demonstrou, principalmente na realidade pública municipal.

Por isso, lançamos a **questão**: *como a inserção institucional tem influenciado a formação docente de professoras, para o trabalho específico com crianças de zero a três anos, numa cidade de médio porte do interior paulista?*

Buscamos como **objetivos**: *identificar quais são e como acontecem as aprendizagens que decorrem na formação docente, de professoras da educação infantil, para trabalhar especificamente com crianças de zero a três anos, em diferentes instituições de educação infantil.* Para que alcancemos este primeiro e principal objetivo, **outros objetivos específicos** também são elencados : conhecer por meio de respostas a um roteiro de entrevista, realização de relatos comunicativos e grupo de discussão, aspectos da prática pedagógica de professoras de crianças de zero a três anos nas diferentes instituições de educação infantil: pública, particular/privada e universitária (ligada a uma Universidade Pública); identificar e analisar momentos oferecidos pelas instituições de educação infantil que propiciam a formação, em serviço, de professoras de crianças de zero a três anos; identificar e analisar os

obstáculos/desafios que são enfrentados pelas professoras no seu trabalho cotidiano com crianças de zero a três anos, em diferentes instituições de educação infantil.

Partimos da **Hipótese** de que em sua formação acadêmica, *Considerando a possível ausência de formação inicial específica para o trabalho junto às crianças de zero a três anos, recebida nos cursos que frequentaram (Magistério e/ou Pedagogia), pensamos que a formação destas professoras acontece diante dos desafios ou situações transformadoras presentes na atuação profissional cotidiana, ou seja, na formação contínua/em serviço, neste estudo denominado Aprendizado na instituição, porém, esta formação poderá acontecer, ou não, em maior ou menor nível, dependendo da instituição escolar na qual a professora trabalha.*

Verifica-se que nossa hipótese pode ser dividida em duas partes, uma primeira parte que trata da formação recebida pela professora nos cursos de Pedagogia e Magistério, para a qual os resultados que encontramos, explorando o tema por nós denominado Aprendizado Acadêmico, confirmam a nossa hipótese no tocante a existência de uma formação inicial inadequada e deficitária, quase inexistente para que as professoras pudessem trabalhar com crianças de zero a três anos.

Em sua segunda parte, buscamos saber como acontecem as aprendizagens em serviço, por nós denominadas Aprendizado na Instituição, nas diferentes instituições escolhidas na amostra deste estudo e representadas por suas professoras, nossa hipótese também foi confirmada, pois ficaram claras as diferenças presentes em cada instituição.

Tais confirmações nos possibilitaram, por meio da utilização de uma metodologia com base comunicativa, chegarmos aos resultados encontrados e identificarmos quais são e como acontecem **os percursos formativos de professoras de crianças de zero a três anos e os desafios enfrentados.**

No nosso entendimento, o “fazer ciência” é o compromisso de entender a realidade e transformar as desigualdades em possibilidades. É adotar o compromisso na busca da verdade por meio do entendimento intersubjetivo. Isto possibilita um melhor entendimento em e com outras áreas científicas, especialmente quando se trabalha de maneira interdisciplinar. O compromisso está em gerar conhecimento sobre aquilo que é imprescindível à atuação no mundo, ou seja, o conhecimento não é completo se não contemplar, também, as ações dos sujeitos no mundo permitindo a transformação das condições que estão postas.

Na perspectiva de uma metodologia comunicativo-crítica, os resultados obtidos devem ser difundidos não somente no âmbito da comunidade científica, mas também para as instituições participantes e sua população, pelo caráter social que tem esse tipo de estudo.

Neste aspecto, Gómez et al. (2006, p.117) dizem:

O conceito enfoque dialógico não é uma construção nem uma teoria normativa pura sem base alguma na realidade empírica; ou seja, não surge de um estado de desejo sobre como serão nossas sociedades, mas sim constatar qual é o papel das interações nas novas sociedades. Isto implica um novo protagonismo das pessoas que potencializam a interatividade e usam a informação e a conectividade para seus interesses educativos, sociais, econômicos, etc.

É, a partir deste posicionamento, que apresentamos nossa contribuição : uma lista de recomendações e indicações para a melhoria da formação docente de professoras de crianças de zero a três anos de idade, decorrente das comunicações intersubjetivas com as professoras colaborados neste estudo:

#### *1. Ao Governo Federal*

- fazer valer o documento Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, *que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*, detectando, por meio das avaliações de cursos e instituições, se a especificidade da Educação Infantil para crianças de zero a três anos tem sido contemplada;
- elaborar formas de controle para que seja respeitada a formação mínima exigida para a docência com crianças de zero a três anos;
- investir em pesquisas que tornem claros os motivos pelos quais os índices propostos pela LDB/ 1996 e PNE/2001, quanto a formação mínima necessária aos docentes da educação de crianças de zero a três anos, ainda não foram atingidos nas diferentes regiões do país;
- dar continuidade à publicação de documentos pautados em teóricos e pesquisadores brasileiros, reconhecidos no meio acadêmico e que se tornam referência nacional e contribuem internacionalmente a partir do trabalho que desenvolvem.

#### *2. Às instituições formadoras de professores: Universidades*

- rever a proposta curricular dos cursos de Pedagogia, pensando em formações mais específicas e menos superficiais aos diferentes tipos de atuação profissional possíveis;

- aumentar as possibilidades de compartilhamento do conhecimento acadêmico nos locais onde ocorrem as práticas pedagógicas: instituições infantis;
- aumentar as oportunidades de situações transformadoras por meio da realização de pesquisas pautadas no compartilhamento de informações entre pesquisador/a e colaboradores/as (pesquisados/as).

### *3. Ao governo municipal*

- rever a relação crianças/adulto, considerando a alta vulnerabilidade de dependência das crianças em idades iniciais; considerar a possibilidade de proporcionar adultos como auxiliares, apoio e volantes nos termos apresentados pelas instituições particular e universitária deste estudo;
- investir nos espaços (infraestrutura) e tempos (rotinas) dentro das instituições de educação de crianças de zero a três anos, no sentido de garantir conforto mínimo e necessário às crianças de zero a três anos;
- investir na construção de uma proposta pedagógica democrática e colaborativa (professores, universidade e familiares), comum a todas as turmas, respeitando-se as faixas-etárias, a permanência da criança na instituição e contemplando a continuidade do processo, incluindo nesta, a transição da Educação Infantil para ao Ensino Fundamental;
- investir em formas de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças;
- investir nos momentos de estudo e formação docente durante as jornadas de trabalho;
- investir nos momentos para planejamento/acompanhamento/avaliação das atividades durante a jornada de trabalho das docentes;
- investir na contratação de profissionais com formação específica para as diferentes necessidades formativas das crianças, ao exemplo da instituição particular presente neste estudo (aulas extras) que podem ser adotadas em sistema rotativo por regiões;
- investir na equipe técnica de apoio às professoras: coordenador pedagógico, psicólogo, nutricionistas, auxiliares de enfermagem, por meio de parcerias com demais Secretarias Municipais e pela contratação de profissionais que respeitariam uma agenda rotativa nas Instituições por Regiões;
- investir no enriquecimento das relações visando a auto-estima, a afetividade e a valorização dos docentes;
- investir e incentivar a abertura das instituições aos familiares para que, realmente, se tornem parceiros na educação da criança pequena;

- investir e incentivar a abertura das instituições à comunidade acadêmica, no sentido de compartilhamento de conhecimentos;
- investir no compartilhamento de conhecimentos entre professores de uma mesma faixa-etária com a realização de encontros onde todos participem;
- realizar pesquisa entre os professores da rede sobre quais são suas necessidades formativas e, a partir destas, organizar palestras, cursos, etc.;
- proporcionar cursos que sejam diferenciados e específicos às faixas-etárias, às diferentes fases da Educação Infantil.

#### *4. À instituição de educação infantil municipal - direção da escola*

- promover momentos de parceria entre familiares e instituição;
- possibilitar maiores espaços de trocas de experiências entre os docentes;
- investir na formação de todos os profissionais da instituição para que se atinja um modelo colaborativo na educação das crianças;
- que os momentos de HTPC não sejam utilizados para os recados administrativos;
- investir na participação de acadêmicos nos momentos de formação docente da instituição.

#### *5. À instituição de educação infantil particular – coordenação e direção da escola*

- dar continuidade aos investimentos de formação que oferece para crianças;
- dar continuidade às oportunidades formativas que oferece aos seus docentes;
- investir na participação de acadêmicos e estudos coletivos nos momentos de formação docente da instituição.

#### *6. À instituição de educação infantil universitária – coordenação e direção da escola*

- dar continuidade aos investimentos de formação que oferece para crianças;
- dar continuidade às oportunidades formativas que oferece aos seus docentes;
- investir na participação de acadêmicos nos momentos de formação docente da instituição.

#### *7. Às professoras*

- que sejam solidárias às demais professoras quando estas precisarem de apoio para o trabalho com suas crianças;
- que sejam solidárias às demais professoras, no sentido do compartilhamento de formação teórica, novos conhecimentos e experiências.

No decorrer deste estudo, como seres inconclusos que somos e conscientes desta inconclusão, movimentamo-nos, permanentemente, em busca de ser mais (FREIRE, 1987). O ser mais a que nos referimos, foi possível, depois de muitas crises, muito “conhecer”, muito “dialogar”, muito “estudar”, muito “pensar”, muito “refletir”, muito “questionar”, muito “posicionar”, muito “consensuar”, muito “desanimar”, muito “retomar”, porém, após esses muitos, seguir sem desistir.

Minhas aprendizagens foram muitas e esta foi a finalidade da minha busca, muitas aprendizagens, aprendizagens estas que me transformassem, enquanto pessoa no mundo, diante de tantas e tantas posições que momentaneamente ocupamos no percurso da vida. Posições profissionais e acadêmicas.

Hoje, como pesquisadora e professora de educação infantil, sinto-me aliviada e mais segura, pois aprendi por meio de tantos diálogos, até mesmo os silenciosos, que ninguém sabe tudo ou nada sabe, *que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão* (Freire 1987, p.29).

Esse aprendizado só foi possível, porque meu percurso, como aluna de pós-graduação, como pessoa no mundo, se deu com outras pessoas que, também no mundo, compartilham de uma proposta dialógica, respeitosa e solidária. Estas pessoas, pude conhecer durante meu estágio e minha presença como membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Com as pessoas, conheci e aprendi sobre a proposta de Comunidades de Aprendizagem e o conceito de Aprendizagem Dialógica.

O que posso dizer neste momento a estas pessoas e a conclusão deste estudo é: muito obrigada, hoje eu sei que **posso ser mais! Sei que cada professora, cada criança, cada familiar podem ser mais!**

É evidente que neste estudo não existe um ponto final, porque pesquisadoras e pesquisadores que somos, buscamos sempre mais, questionamos sempre mais, queremos saber sempre mais, para sermos sempre mais. No entanto, respeitando nossos momentos acadêmicos, temos como proposta compartilhar dentro de um espaço de tempo o resultado que construímos, que conquistamos.

Como o conhecimento é infinito ao ser humano, vamos deixar expressas algumas provocações e sugestões para aprofundamentos, para a continuidade ou até mesmo para o início de novas propostas de estudos:

- pensamos ser interessante uma pesquisa a fim de trazer à tona os motivos para que a meta n. 18 do PNE/2001 não fosse atingida, no tocante a formação de 70% dos professores em nível superior para o trabalho com a Educação Infantil (Creche) até o ano de 2010 e assim, contribuir para que mecanismos de controle sejam também desenvolvidos e aplicados pelo próprio MEC a fim de fazer-se cumprir a legislação, já vislumbrando as novas metas propostas pelo PNE 2011-2020;
- pesquisar como as instituições de Educação Infantil estão se adequando à Lei 11.738/2008 que institui o piso salarial e a questão da jornada de trabalho dos professores, com relação às ações adotadas para a formação de seus profissionais;
- pensamos ser enriquecedor ao assunto, o conhecimento das práticas pedagógicas adotadas pelas professoras de crianças de zero a três anos identificando suas fontes teóricas, bem como, explorar aspectos da rotina propostos por posicionamentos teóricos (teoria) e submetê-los à apreciação das professoras quanto à sua aplicabilidade (prática), pois na perspectiva da Metodologia que utilizamos o primordial é proporcionar o confronto entre o que é conhecimento científico e o que é conhecimento popular: um argumento teórico deve sempre passar pelo crivo do mundo da vida;
- outro tema a ser aprofundado que enriqueceria o assunto está relacionado a formação e ao papel do gestor da instituição de educação Infantil para crianças de zero a três anos. Como ele aprende, o que ele aprende, como ele compartilha, qual a participação deste na formação dos docentes em serviço?;
- realizar o diagnóstico das transformações ocorridas com as professoras no decorrer do processo como colaboradoras neste estudo e participantes da proposta metodológica por nós adotada, o que demandaria outros encontros e outros diálogos, também fica como indicação para a continuidade e aprofundamento do conhecimento até o momento disponibilizado;
- pesquisar até que ponto professores e professoras de Educação Infantil têm consciência do compromisso de cidadania que assumem perante as crianças, seus familiares e perante a sociedade, principalmente a menos favorecida, no sentido de despertá-la e conscientizá-la de seus direitos. Bem como, pesquisar de que forma as próprias professoras se articulam no sentido do engajamento a seus órgãos de representação, aos movimentos sociais e a busca por seus direitos traria muita contribuição ao fortalecimento destas profissionais.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, abr. 2001, vol.22, no.74, p.251-283.
- \_\_\_\_\_. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. 2001, n.113, p. 167-184. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em 8 ago. 2011, 14:53.
- AUBERT, et al (2008) **Aprendizaje dialógico em la Sociedad de la Información**. Hipatia Editorial, S. A. Barcelona (2008)
- BARBOSA, M.C.S. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos seis anos? **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-37, abr./jul. 2003.
- BARBOSA, M. C.S.; RICHTER, S.R.S. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? In: BRASIL Presidência da República. Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância. **Salto para o Futuro. TV Escola. Educação de crianças em creches**. ISSN 1982 - 0283. Ano XIX, n. 15, out.2009.
- BARRETO, A.M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2**. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BOLDRIN, L. C. F. **A especialização como espaço de formação continuada do professor de educação infantil em Goiás**. 2007. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2007
- BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001
- \_\_\_\_\_. **Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2002.
- BRAGA, F. M; GABASSA, V.; MELLO R. R. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito**. São Carlos, EdUFSCar, 2010. 83p. (Coleção UAB-UFSCar).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI. 1996

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação – Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, DF: 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC/SEB. 2006a

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil** : Encarte 1. Brasília : MEC, SEB, 2006b. 31 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Encarte: MEC, SEB, 2006b. 45 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** vol. I e II – Brasília. DF. 2006c

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica** – Brasília. DF. 2006d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil** – Brasília: MEC/SEB, 2009a. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** – Brasília : MEC, SEB, 2009b. 96 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica Coordenação Geral de Educação Infantil CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6ª. Ed. Brasília: MEC, SEB, 2009c. 44p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de educação infantil no Brasil: Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** – Brasília : MEC, SEB, 2009d. 96 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009d. 260 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Especializados. Grupo de Estudos em Educação Infantil. Projeto de Cooperação Técnica. MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Relatório de Pesquisa. **Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil.** Brasília 2009e

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Especializados. Grupo de Estudos em Educação Infantil. Projeto de Cooperação Técnica. MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Relatório de Pesquisa. **Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos.** Brasília 2009f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Especializados. Grupo de Estudos em Educação Infantil. Projeto de Cooperação Técnica. MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** BARBOSA, M. C. S. Brasília 2009g.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Especializados. Grupo de Estudos em Educação Infantil. Projeto de Cooperação Técnica. MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Relatório de Pesquisa. **A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira.** Brasília 2009h.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Especializados. Grupo de Estudos em Educação Infantil. Projeto de Cooperação Técnica. MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Relatório de Pesquisa. **Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos.** Tomo I. Brasília 2009i.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica Coordenação Geral de Educação Infantil. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010. 36 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Gatti, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade :** aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora . São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial** / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, M. M., et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. 2011, vol.37, n.1, p. 15-33. ISSN 1517-9702. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a02.pdf> > Acesso em 12 jul. 2011, 20:55.

CAMPOS, R. F. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO** (25: 2002 : Minas Gerais).

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: \_\_\_\_\_. (Org). Educação infantil: temas e debates. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CREPALDI, R. **Formação em contexto**: a contribuição de Grupos de Pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil. Tese (Doutorado) 226 p. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. FEUSP. São Paulo, 2008.

CRUZ, S. H. V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Didática e prática de ensino**. Autêntica, 2010. 632p. ISBN: 978-85-7526-466-9. p

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Ago 2003, vol.24, no.83, 2003. p.601-625.

ELBOJ, et. al. **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Barcelona: Graó, 2002.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 25. out. 2005

FIORENTINI, D. S.; MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**: El aprendizaje de las personas adultas através del diálogo. Barcelona:Editorial. Paidós, 1997

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17ª edição.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: Um encontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 12ª edição.

GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem**: a construção da dialogicidade na sala de aula. 2009. 244p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP. ISSN 1984-5332, Vol. 1, n.1, 0. 90-102, maio 2009.

GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. (Coleção Textos FCC), n. 29, 2009.

GAUTHIER, C., et. al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998. 480p.

GIROTTO, V. C. **Leitura dialógica**: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula. 2011. 343p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GOMES, M. O. A aprendizagem profissional de educadores de crianças pequenas: tempos, processos e possibilidades. Eixo I – Formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. **X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” 2009.

GÒMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

GUARNIERI, M. R., O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: **Anais da ANPED**, 1997 (disq.).

HABERMAS, J. **Teoria de La acción comunicativa**. (v.I). Racionalidad de La acción y recionalización social. Madrid: Taurus, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Teoría de La acción comunicativa**. (v.II). Crítica de La razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**. 2006, vol.36, n.129, pp. 519-546. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0236129.pdf> > Acesso em 8 nov. 2009, 21:32

HEYMEYER, U. ; GANEN, L. **O bebê, o pequerrucho e a criança maior**: guia para a interação com crianças com necessidades especiais. São Paulo: Mennon, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996

\_\_\_\_\_. A LDB e as Instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, 2001, p.7-14.

KISHIMOTO, T. M. . Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Proposições**, v.16, n.3 (48) – set/dez.2005

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993

\_\_\_\_\_. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Didática e prática de ensino**. Autêntica, 2010. 632p.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, 1999. p. 163-183.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. p. 51-65 . In: FARIA, A. L.G. de; PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados/Unicamp/UFSCAR/UFSC, 2007 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62). 6ª edição. 125p.

LELIS, I.A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LIMA, G. E. de. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos**. 2010. 313 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010

LIBÂNEO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP., v 91, n. 229, p. 562-583, 2010

MELLO, R. R. Metodologia Comunicativa-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. p. 8-39. In: Araújo Filho, T. / Thiollent, M. J. M., **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão**, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos, SP: Cubo Multimídia, 2008. 666 p.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Fórum Paulista de Educação Infantil. **Em defesa das crianças pequenas, Contra o PLS 414/2008!**. Disponível em <[http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/manifesto\\_fpei.2010-07-07\\_14-26-44.pdf](http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/manifesto_fpei.2010-07-07_14-26-44.pdf)>. Acesso em 22 nov. 2012

\_\_\_\_\_. Fórum Catarinense de Educação Infantil. **Manifesto por uma educação infantil de qualidade**. Disponível em <[http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/manifesto\\_fcei.2010-07-07\\_14-26-43.pdf](http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/manifesto_fcei.2010-07-07_14-26-43.pdf) acesso em 22>. Acesso em 22 nov. 2012.

MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira, **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001

OLIVEIRA, Z. M. R.de., Formação de professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil. In: BRASIL Presidência da República. Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância. **Salto para o Futuro. TV Escola. Educação de crianças em creches**. ISSN 1982 - 0283. Ano XIX, n. 15, out.2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação em contexto. A perspectiva da associação criança. Cap. 1. p. 1-40 In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. M. G., A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.33, p. 78-95, mar. 2009

PAULA, L. C. de, **Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)**. 2011. 454p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. p. 63 – 78. In. MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991. p. 63-88.



ELBOJ, C. E. **Comunidades de Aprendizaje um modelo de educación antirracista em la Sociedad de la información**. 2001. 335p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Departamento de Teoria Sociológica, Filosofia do DRET e Metodologia das Ciências Sociais. Universidade de Barcelona. 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997

\_\_\_\_\_. **El profesional reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Ed Paidós, 1998.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. ED. DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, 2004. p.525-545.

SILVA, A.P.S da; PANTONI, R.V. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: BRASIL Presidência da República. Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância. **Salto para o Futuro. TV Escola. Educação de crianças em creches**. ISSN 1982 - 0283. Ano XIX, n. 15, out.2009.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**. Proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia: relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

SOARES, K. C. D., **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2008

STENHOUSE, L. **La investigación como base de La enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata. S.L., 1998

STRENZEL, G. R. **As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003**. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Sociologia da Infância). - Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga. Portugal, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, nº 13, p.5-24, jan.-abr.2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Prática**, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO – IPE, 2010

TORRIGLIA, Patrícia L. **A Formação docente no contexto histórico-político das Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina**. Florianópolis. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista Educación*, n. 340, p. 117-140, 2006.

VALLS, M. C. **Comunidades de Aprendizaje una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información**. 2001. 337 p. Tese (Doutorado). Departamento de Teoria e História da Educação. Universidade de Barcelona. 2001.

WHITAKER, D. C. A. Ideologia X Cultura: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos. In: SOUZA E. M.; CHAQUIME, L.P.; LIMA P.G.R (orgs). **Teorias e Práticas nas Ciências Sociais**. Araraquara, UNESP, 2003. p. 10-27.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993

\_\_\_\_\_. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez.2010.

ZIBETTI, M. L.T. ; SOUZA, M. P. R. de, Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007

## TRABALHOS CONSULTADOS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A.L.G de; FINCO, D. (Orgs.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p 17-36. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 102).
- AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil. 2010.** 349 p. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, 2010.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus. 1998.
- ARAÚJO, D. S. **Infância, família e creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica.** 2006. 267p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2006.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- ASSIS, M. S.S. de. **Desenvolvimento cultural da criança na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas .Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**, tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARRETO, A. M. R. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, p. 53-65, set./out./nov./dez. 2003.
- EDUARDES, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1999. 319p.
- FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP:Autores Associados, 2011. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 102)
- IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140p. (Coleção Educadores)
- IZA, D. F. V. **Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na educação infantil.** 2003, 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.
- JAMES, A., PROUT, A., (eds.) **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1990.

- JAVEAU, C. Dix propositions sur l'enfance, objet des sciences sociales. **Revue de l'Institut de sociologie**. Université Libre de Bruxelles, v.1-2, p.15-9, 1994.
- GARDNER, H. Prefácio – Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. P. ix – xii. In EDUARDES, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1999. 319p.
- KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil In: BASÍLIO, L. C. e KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998
- KUHLMANN JR., M. M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, p.5-18, maio/ago. 2000.
- \_\_\_\_\_. Jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C., (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo:Ícone, 2006. p. 59-84.
- MARTINS FILHO, A. J., Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. UFRGS, **32ª Reunião da ANPED.**, GT7, 2010.
- MELLO, Suely. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2001, n.112, pp. 33-60. ISSN 0100-1574.
- MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. (Texto base para o mini-curso do Gt 17, **30ª. Reunião Anual da ANPED**). Caxambu, 2007. (mimeo)
- MUNARI, A. **Jean Piaget**. Tradução Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p. (Coleção Educadores)
- NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A.L.G: FINCO, D. (Orgs.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP:Autores Associados, 2011. (coleção polêmicas do nosso tempo; 102)
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO A. O projeto dos Claustros: No Colégio D. Pedro V: uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Coleção Minho Universitária Livraria. Minho. 2001

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A., (Orgs.) **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007 . 328p.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999, 190 p.

QVORTRUP, J. et al. **Childhood matters**: social theory, practice and politics, Avebury: Aldershot, 1994.

ROCHA, E. A. C.. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1999. 262p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP: Campinas. 1999

ROCHA, E. A. C.; STRENZEL, G. R. Indicadores para contextos educativos em creche: articulando pesquisa, pedagogia e formação profissional. s.l., 2002. [Trabalho apresentado na **25º Reunião Anual da ANPEd**]

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROSEMBERG, F. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO O INFANTIL: CONFERÊNCIA NACIONAL PARA TODOS, 1., Brasília, 1994. **Anais**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 154-156.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou, Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**. Portugal: Porto, 1994.

\_\_\_\_\_. **Entrevista à Revista Educação**. Agosto/2011 disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/161/artigo234827-1.asp>> Acesso em 22 nov. 2012

\_\_\_\_\_. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005 Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 22 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004. ou disponível em <[http://cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf)> Acesso em 22 nov. 2012.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2001, n.112, pp. 7-31. ISSN 0100-1574.

SOMMERHALDER, A., **A educação e o cuidado da criança**: o que advogam os documentos políticos do Ministério da educação para a educação infantil? 2010. 234 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SPAGGIARI, S. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. P. 105-112. In. EDUARDES, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1999. 319p

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Editorial Crítica (publicado originalmente em 1978). 1979.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes. 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar**. Infância y Aprendizaje, Madrid, n. 27/28, p.105-116, 1984.

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

**APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO****APRESENTAÇÃO DE PROJETO**

Eu, ANA CRISTINA BRAGATTO, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (USFCar) apresento meu projeto de pesquisa e venho consultar esta Instituição de Ensino sobre a possibilidade de aplicar minha pesquisa junto a duas professoras indicadas por V. S<sup>a</sup>. e que, atualmente desempenham suas atividades com crianças de zero a três anos.

- Título da pesquisa: As aprendizagens profissionais de professoras de crianças de zero a três anos;
- Método de coleta de dados: entrevistas/relatos em profundidade dialógicos;
- Encontros: a serem definidos conjuntamente entre professora e pesquisadora.

Se a Instituição concordar em colaborar na pesquisa, peço que preencha a autorização (anexo), colocando-me à disposição para quaisquer outras informações que se fizerem necessárias pelos telefones: (xx) xxxx-xxxx e (xx) xxxx-xxxx. Cabe lembrar que a colaboração deverá ser realizada pela adesão da professora sem qualquer obrigatoriedade.

NnNnNnNn , 13 de setembro de 2011.

Ana Cristina Bragatto

A Sua Senhoria a Senhora  
**NnNnNnNnNnNnNnNn**  
Secretária Municipal de Educação  
São Carlos – SP

## APÊNCIDE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

Considerando a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, buscaremos junto às professoras a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para que ocorra a adesão, a pesquisadora entrará em contato com as instituições, marcando uma visita para apresentar o projeto e seus objetivos.. Uma questão que deverá ficar bem clara ao responsável pela instituição que fizer o primeiro atendimento à pesquisadora está relacionada à importância da livre manifestação de interesse da professora, sem ser submetida a qualquer tipo de obrigação em atender e colaborar na pesquisa; que esta atue com crianças de zero a três anos e seja do sexo feminino, pois como já foi justificado anteriormente, a questão de gênero que envolve os profissionais da educação infantil, não é o foco desta pesquisa.

De acordo com Gómez et. al. (2006, p. 65,66):

Uma fase imprescindible del diseño de la investigación es la selección de las personas y/o coletivos participantes. El criterio de selección se vincula a las necesidades del estudio y a que las personas participantes puedan incorporarse al proceso de acuerdo con los postulados de la metodología comunicativa crítica. Es una fase en la que se describen las características de los sujetos que participan en el estudio (número, edad, género, estudios) y otros rasgos – usualmente sociodemográficos- que se consideren de interés.

... La metodología cualitativa no persigue tanto generalizar los resultados, como obtener información cualitativa sobre la cuestión objeto de estudio. De ahí que se obtengan muestras intencionales o dirigidas, que suponen un procedimiento de selección informal y un tanto arbitrario que escoge sujetos “típicos” que son casos representativos de una población determinada, o bien sujetos que pueden aportar información privilegiada. (GÓMEZ et. al, 2006, p. 65-66).

Com as premissas anteriores atendidas, a pesquisadora agendará os relatos comunicativos ou entrevistas em profundidade que constituem um processo cooperativo de entendimento e reflexão sobre as pressuposições do discurso. Este método de investigação de coleta de dados é proposta pela Metodologia Comunicativo-Crítica por permitir a descoberta e a evidência dos fatores que contribuem ou prejudicam/obstaculizam a prática profissional das entrevistadas a partir da narração que estas fazem de sua realidade cotidiana.

Os relatos comunicativos proporcionam uma relação dialógica entre entrevistadora e entrevistada a fim de se fazerem conhecer os significados que as pessoas dão à sua vida numa dada realidade. Estes relatos levam em consideração aspectos da vida cotidiana como: trabalho, vida pessoal, vida familiar, vida profissional e vida social e são



encaminhados a partir de um roteiro previamente elaborado. É um tipo de entrevista, mas que se diferencia pela forma de análise compartilhada entre pesquisadora e participantes.

Entendemos que todos os âmbitos sociais: trabalho, vida pessoal, vida familiar, vida profissional e vida social são espaços de aprendizagem e que aprendizagens realizadas no passado possam estar presentes nas práticas atuais. Quando a professora relatar suas atividades e analisá-las poderá recorrer a aprendizagens que adquiriu em algum destes âmbitos da vida ou em outros momentos da vida e estas informações serão consideradas dados a serem analisados.

No texto final da tese a ser elaborada como resultado desta pesquisa serão divulgados apenas excertos significativos das entrevistas/relatos/análise compartilhada identificados nos quadros propostos considerando as categorias e subcategorias propostas.

Para que tenhamos como trabalhar com as informações decorrentes do relato comunicativo e aplicar nestes relatos os passos da análise qualitativa dos dados, previstos pela Metodologia Comunicativo-Crítica, **os relatos serão gravados** a partir da autorização das professoras prevista na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No desenvolvimento desta pesquisa prevemos como possíveis riscos relacionados à participação das professoras: o cansaço em função das situações de entrevista individual – relatos comunicativos e em função dos encontros para a realização da análise compartilhada dos dados. Para minimizar o possível cansaço apresentado pelas professoras frente às atividades, nossa postura deverá ser a de estarmos atentas para não deixá-la exausta e sempre consultá-la quanto ao tempo da atividade/encontro. Estes riscos estão previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será assinado pela professora.

Os benefícios relacionados com a participação das professoras são: a possibilidade de diálogo sobre suas práticas, isto é, fazer das próprias experiências uma importante fonte de reflexão sobre seus saberes, partindo da análise de suas práticas para compreender as formas como enfrentam os problemas complexos da vida escolar, como utilizam seu conhecimento e como criam novos procedimentos e estratégias de ensinar e aprender.

As gravações terão como fim específico apoiar essa pesquisa e estarão sob resguardo ético da pesquisadora.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação das professoras, bem como das instituições envolvidas. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação das

professoras e das instituições: as professoras receberão um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (a própria professora poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).

No texto final da tese a ser elaborada como resultado desta pesquisa serão divulgados apenas excertos significativos das entrevistas/relatos/análise compartilhada identificados nos quadros propostos considerando as categorias e subcategorias propostas

Uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue às professoras onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo estas tirarem suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento.

Após a transcrição dos relatos será realizada uma primeira análise dos dados pela pesquisadora identificando fatores que contribuem para as aprendizagens profissionais das professoras e quais foram/são e os fatores que prejudicam ou obstaculizam tais aprendizagens, aplicando-se os componentes elaborados desde a análise qualitativa presentes na MCC sendo também indicado um outro encontro com as entrevistadas para a validação dos resultados.

## **1. Dados de Identificação**

**1.1** Nome:

**1.2** Idade:

**1.3** Local de trabalho:

## **2. Formação Acadêmica**

**2.1** Magistério / Ano \_\_\_\_\_

**2.2** Instituição \_\_\_\_\_

**2.3** Curso Superior completo? Qual? Ano? \_\_\_\_\_

**2.4** Instituição \_\_\_\_\_

**2.5** Especialização? Qual? Ano \_\_\_\_\_

**2.6** Instituição \_\_\_\_\_

**2.7** Pós graduação? Mestrado ( ) Doutorado ( ) Área? Ano? \_\_\_\_\_

**2.8** Instituição \_\_\_\_\_

**2.9** Na sua formação acadêmica, o que você aprendeu sobre Educação Infantil para trabalhar com crianças de zero a três anos? E o que faltou?

Concorda? Discorda? Em que aspectos?

(Aspectos importantes para pontuar: qual foi o conceito de criança aprendido; quais foram as práticas pedagógicas enfatizadas no curso;.....)

### **3. Atuação Profissional**

**3.1** Há quanto tempo atua como professor(a)? \_\_\_\_\_

**3.2** Educação Infantil ( ) Faixa etária \_\_\_\_\_

**3.3** Ensino Fundamental ( ) série (s) ano? Momento? \_\_\_\_\_

**3.4** Ensino Médio ( ) série (s) \_\_\_\_\_

**3.5** Escola ( ) pública ( ) privada ( ) conveniada

**3.6** Trabalha em quantas escolas \_\_\_\_\_

**3.7** Trabalha no período ( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno

**3.8** Horas de trabalho semanal \_\_\_\_\_

**3.9** Quantos têm na sala de aula? \_\_\_\_\_

### **4. Motivação**

**4.1** Como despertou o desejo de ser professora?

**4.2** O que a motivou a escolher essa profissão e essa área de atuação?

**4.3** Qual a relação entre ser professora e sua vida particular?

**4.4** Você gostaria de relatar algum acontecimento marcante (um fato engraçado, por exemplo) de sua carreira?

**4.5** Em que momento você se envolveu com as crianças menores? Quais foram as motivações?

**4.6** Você se lembra das primeiras experiências nesta atividade? Você avalia que estava preparada ou faltava algo? Você conseguiu sanar esta falta? Como? O que te ajudou?

Entendemos que todos os âmbitos sociais são espaços de aprendizagem e que aprendizagens realizadas no passado possam estar presentes nas práticas atuais. Quando a professora relatar suas atividades e analisá-las poderá recorrer a aprendizagens que adquiriu em algum destes âmbitos da vida ou em outros momentos da vida e estas informações serão consideradas dados a serem analisados.

No texto final da tese a ser elaborada como resultado desta pesquisa serão divulgados apenas excertos significativos das entrevistas/relatos/análise compartilhada identificados nos quadros propostos considerando as categorias e subcategorias propostas.

## **5. Cotidiano**

**5.1** Você acha que é importante para a criança frequentar a Educação Infantil? Por quê?

**5.2** Qual é a função da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças?

**5.4** Conte-nos sua rotina de trabalho (Aspectos que devemos prestar a atenção: recepção, banho, alimentação, hora do brincar, areia, sala, quiosque, quadra, sala de vídeo, brinquedoteca... )

**5.4.1** Interação – Você costuma realizar atividades/projetos com outros professores? Há interação entre crianças de diferentes idades?

**5.4.2** O que trabalha e como

**5.4.3** Como pesquisa o que trabalha?

**5.4.4** Como você faz para saber se as crianças aprenderam o que você trabalhou?

**5.4.5** Como você faz seu planejamento? Você tem algum documento ou material pedagógico que subsidia seu planejamento e prática pedagógica?

**5.4.6** No que você se baseia quando prepara suas atividades?

Documentos (RCNei), orientação da Instituição/escola, conversa com os colegas, reuniões pedagógicas, cursos de formação, segue algum modelo que considera exemplar, outros...

**5.4.7** Participa de projetos da escola?

**5.4.8** Utiliza ambientes diversificados?

**5.5** Conte-nos a sua rotina de vida incluindo as informações que julga importantes e que, de alguma forma, refletem na sua profissão?

## **6. A profissão**

**6.1** Quais os benefícios que sua profissão lhe oferece? O que falta?

**6.2** Você já cogitou em trabalhar em outra área? Ou tem pretensão? Qual? Por quê?

**6.4** Que conselhos você daria para quem está iniciando a carreira de professor?

**6.4** Você participa de algum tipo de formação continuada? Com que frequência? Oferecida pela instituição, ou por conta própria?

**6.5** O que você acha que falta na sua formação continuada para trabalhar na Educação Infantil com crianças de zero a três anos?

**6.6** Como é o trabalho diário com as crianças pequenas?

**6.7** Como se dá suas relações interpessoais com a: direção, professores, funcionários, coordenação, instituição, pais, comunidade?

**6.8** Você considera que sua atuação é valorizada (por você, pelos outros professores, pelos alunos, pelos pais de alunos e direção) na escola?

## **7. A Instituição**

**7.1** O que você sabe sobre a instituição na qual está inserida? (nome, tipo, grandeza, atendimento, horários, serviços oferecidos, etc.)

**7.2** Como ocorreu o seu acesso a ela?

**7.3** Quais foram suas primeiras impressões quanto às relações dentro desta instituição (entre professores, entre professores e comunidade, entre professores e coordenadores...)

**7.4** Você avalia que de alguma forma ocorreu a busca de conhecimentos de sua parte, a partir de demandas da instituição? A partir de suas necessidades? A partir de oferecimento de formações pela instituição?

**7.5** Você identifica alguma predominância teórica nas orientações que recebe de outros professores, da coordenação, nas formações oferecidas?

**7.6** Como você avalia estes momentos na instituição?

**7.7** Você consegue relacionar os momentos de aprendizado para a prática que ocorreram durante sua permanência nesta instituição?

## **Questões finais**

**1.** A partir de sua prática e formação, o que você considera que deve ser ensinado para as crianças pequenas na Educação Infantil? De tudo isso, o que é mais importante? No que você se baseia para dizer que é isso?

**2.** O que é positivo e negativo na sua concepção sobre ser professora?

**4.** Como você se sente ao final de um dia de trabalho?

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “AS APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS”. Você foi selecionada por pertencer à comunidade dessa Instituição de Educação Infantil, mais especificamente por ser professora de crianças de zero a três anos, demonstrar interesse em participar desta pesquisa e ser do sexo feminino. Sua participação não é obrigatória.

Os objetivos deste estudo são *Identificar quais e como acontecem as aprendizagens que decorrem na formação docente em serviço de professoras da educação infantil para trabalhar especificamente com crianças de zero a três anos em diferentes instituições de educação infantil.*

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de encontros/entrevistas que tem por objetivo o diálogo sobre suas práticas profissionais cotidianas e de encontros para consensuar os dados obtidos pela transcrição e pré-análise das entrevistas realizadas pela pesquisadora. Os encontros serão gravados.

No desenvolvimento desta pesquisa prevemos como possíveis riscos relacionados com a sua participação: o cansaço em função das situações de entrevista individual. Os benefícios relacionados com a sua participação são: a possibilidade de diálogo sobre sua prática, isto é, fazer da própria experiência uma importante fonte de reflexão sobre seus saberes, partindo da análise de suas práticas para compreender as formas como enfrenta os problemas complexos da vida escolar, como utiliza seu conhecimento e como cria novos procedimentos e estratégias de ensinar e aprender.

Para minimizar o possível cansaço apresentado por você frente às atividades, nossa postura deverá ser a de estar atenta para não deixa-la exausta e sempre consulta-la quanto ao tempo da atividade/encontro. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (você mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Ana Cristina Bragatto

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

São Carlos,        de                        de 20 .

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

**ANEXO B – A PROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Araraquara



**Interessado:** Ana Cristina Bragatto

**Projeto:** As aprendizagens profissionais de professoras de crianças de zero a três anos.

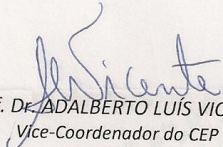
**Despacho nº** 50/2011 – Comitê de Ética em Pesquisa – FCL/CAR.

O projeto de pesquisa "As aprendizagens profissionais de professoras de crianças de zero a três anos.", encontra-se adequado em conformidade com as orientações constantes da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Por essa razão, o Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, considerou o referido projeto estruturado dentro de padrões éticos manifestando-se FAVORAVELMENTE à sua execução.

O relatório final do projeto de pesquisa deverá ser entregue em Maio de 2013 no qual deverá constar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos sujeitos da pesquisa.

Araraquara, 23 de novembro de 2011.

  
Prof. Dr. ADALBERTO LUÍS VICENTE  
Vice-Coordenador do CEP  
UNESP-FCL/CAR