

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS  
CAMPUS DE ARARAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: um estudo com os  
profissionais dos centros de educação infantil**

**ORIENTADOR:  
PROFº DRº RICARDO RIBEIRO  
ORIENTANDA: MARCIA CRISTINA DE SOUZA BUENO**

**ARARAQUARA - SP  
2007**

**pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!**

**Get yours now!**

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS  
CAMPUS DE ARARAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: um estudo com os  
profissionais dos centros de educação infantil**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**ORIENTADOR: PROFº DRº RICARDO RIBEIRO  
ORIENTANDA: MARCIA CRISTINA DE SOUZA BUENO**

**ARARAQUARA - SP  
2007**

**pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!**

**Get yours now!**

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu pai, Noel (*in memorian*), à minha mãe Neuza, a minha irmã Kátia, ao meu irmão Márcio e a minha sobrinha Ana Clara, os quais são, as razões da minha luta e do meu viver.

**pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!**

**Get yours now!**

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu grande Mestre !

Ao professor Dr. Ricardo Ribeiro, pelas intervenções, exigências e pela oportunidade de desenvolver este trabalho.

A todos os profissionais da educação infantil, em especial àqueles, que mesmo sem uma formação específica, dedicam-se plenamente e muito contribuem na formação de nossos pequenos cidadãos, enquanto caminham na luta pelo reconhecimento profissional.

Ao meu companheiro Marcelo, pela dedicação, paciência e amor durante todo o período.

Aos meus amigos, que não separei nominalmente, pois muitos cruzaram os meus caminhos e grande foi a colaboração de todos, quer seja, pelas importantes intervenções, ou simplesmente pela presença constante.

A professora Dr<sup>a</sup> Maristela Angotti, com quem pude desenvolver valiosos momentos de interlocução, me fortalecendo e me encorajando, com sugestões que contribuíram significativamente no produto desta pesquisa.

**pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!**

**Get yours now!**

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

## ABREVIATURAS

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases

DCNEI - Diretrizes Curriculares da Educação Infantil

ADIs – Auxiliares de Desenvolvimento Infantil

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

CEI – Centro de Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

LBA – Legião Brasileira da Assistência

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-estar do Menor

MEC- Ministério da Educação e Cultura

SME – Secretaria Municipal de Educação

CPs – Coordenadoras Pedagógicas

HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

RPs – Reuniões Pedagógicas

RCNEI – Referencial Nacional da Educação Infantil

**pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!**

**Get yours now!**

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

## RESUMO

### **FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: um estudo com os profissionais dos Centros de Educação Infantil**

Sabendo-se que o processo de formação em serviço é um fator importante para o desenvolvimento de um corpo profissional melhor preparado, a pesquisa tem por objetivo identificar quais são os espaços de formação oferecidos para os profissionais dos centros de educação infantil, buscando entender de que forma esse trabalho tem sido realizado, através da metodologia, do conteúdo e da visão dos profissionais em relação as ações desenvolvidas.

Utilizou-se para esta pesquisa alguns instrumentos metodológicos de abordagem qualitativa: observação e entrevistas. Esses recursos foram utilizados com a finalidade de apreender as ações desenvolvidas nos espaços formativos e também compreender o modo como os profissionais concebem essas práticas.

Dentre os espaços de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação aos profissionais dos Centros de Educação Infantil escolheu-se pesquisar: as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo oferecido às professoras e as auxiliares de desenvolvimento infantil e as Reuniões Pedagógicas oferecidas às babás. Vale ressaltar que o termo babá é uma denominação específica do local pesquisado.

Foram entrevistadas seis coordenadoras dos Centros, seis auxiliares de desenvolvimento infantil, quatro professoras, doze babás, três coordenadoras pedagógicas e uma diretora de departamento de creche.

O trabalho estruturou-se da seguinte forma: no primeiro capítulo foi feita uma exposição a respeito da educação infantil no contexto brasileiro e a influência da Constituição de 1988, bem como das leis decorrentes para o campo. No segundo capítulo tratou-se da importância da formação dos profissionais da educação infantil, destacando a contribuição teórica de diversos autores. No terceiro capítulo, foi realizada a descrição da rede pesquisada, bem como a metodologia anunciada. No quarto capítulo foi exposta a identificação dos espaços formativos, os conteúdos, as estratégias e a visão dos profissionais.

Os resultados alcançados revelam que para se ter resultados nos processos de formação contínua em serviço é importante que os responsáveis pela educação infantil no Município sejam preparados para atuarem como formadores de suas equipes, pois é imprescindível que primeiro as concepções dos dirigentes sejam renovadas, para que então possa haver exigências dos profissionais que lidam diretamente com as crianças.

Palavras-Chave: Educação Infantil, formação do profissional em serviço, grupo de trabalho, contexto municipal

## ABSTRACT

Teachers development in service : a study of the professionals of the Center of Children Education

It is known that the process of teacher development in service is an important factor to the professional life, this research has the goal to identify which are the opportunities offered to the professionals of the Centers of Children Education, and try to understand how this work has been done, through the methodology, the content and the point of view of the professionals about their actions.

It was used for this research some methodological instruments with the qualitative approach : observation and interviews. These resources were used to learn the actions that were used to learn the actions that were developed in teachers reflections meetings and to try o understand how the professionals practice their believes.

Among all the opportunities of development offered to the “ Secretaria Municipal de Educação” to the professionals of the Center of Children Education was chosen to be researched : “the moments of the group pedagogy work”, how it has been offered to the teachers and baby sitters. It is important to remember that “baby sitter” is an especific term used in the place where the research was realized.

It was interviewed six coordinators of the Center, six auxiliars of children development, four teachers, twelve baby sitters, three pedagogy coordinators and one principal of the school departament.

The work was organized by this way : in the first chapter was done an exposition about the Children Education in Brazilian context and the influence about 1988 constitution, as the laws about this area of study, too. In the second chapter was about the importance of the development of Children Education. In the third chapter was realized the description of the net of school researched and the announced methodology. In the fourth chapter was showed the identification of the development in groups, the contexts, and the strategiesof the professionals point of view.

The results reveal that to get answers in the process of teachers development in service is important that the responsables for the Children Education in the municipality need to be prepared to act as organizers of groups, because is important that their

**pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!**

**Get yours now!**

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

conceptions be motivated to appear new questions to the professionals who work with these children.

Key words : Children Education, professional development in service, group of work, municipality context.

**pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!**

**Get yours now!**

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA



## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO:.....	10
<b>1-</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>14</b>
1.1	Educação infantil no Contexto Brasileiro.....	15
1.2	Educação infantil a partir da Constituição de 1988.....	21
<b>2-</b>	<b>FORMAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
2.1	Para que falar em formação dos profissionais da educação infantil?.....	29
2.2	Formação Contínua: a contribuição teórica de diversos autores.....	36
<b>3-</b>	<b>O MUNICÍPIO E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: Caracterização da Rede.....</b>	<b>45</b>
3.1	Descrição da rede.....	46
3.2	Definição e Seleção da amostra de ações e sujeitos.....	52
3.3	Coleta de Dados.....	52
<b>4-</b>	<b>OS ESPAÇOS FORMATIVOS: Estratégias, Conteúdos e Visão dos Profissionais.....</b>	<b>57</b>
4.1	Espaços formativos oferecidos pelo município.....	58
4.2	Ações formativas desenvolvidas com os profissionais da Educação Infantil.....	59
4.2.1	Reuniões Pedagógicas: conteúdos e as estratégias e a visão dos profissionais.....	62
4.2.2	O educar e o cuidar: a alteração dos discursos e manutenção das práticas.....	80
4.3	HTPC das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil: conteúdos, estratégias e visão dos profissionais.....	88
4.4	HTPC das Professoras: conteúdos, estratégias e visão dos profissionais.....	97
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>115</b>

## **INTRODUÇÃO**

A promulgação da Constituição Federal em 1988 é um marco para a Educação Infantil, com ela surgiu uma nova doutrina da infância, na qual a criança deixou de ser vista como objeto de tutela e passou a figurar como sujeito de direitos.

Um dos instrumentos criados após a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Básica (LDBEN) são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), segundo ela a integração da Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica é fruto de muitas lutas realizadas pelos educadores e setores organizados, que vêm lutando para definir políticas para as crianças pequenas. Isto delega ao Estado um novo papel para com estas crianças, bem como para com suas famílias. (DCNEI, 1998, p.01)

A Carta Magna preconiza o atendimento gratuito em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito de todas as crianças de 0 a 6 anos, atribui a obrigação deste atendimento aos municípios e estabelece ainda, uma nova responsabilidade às instituições: o caráter educacional, indispensável à construção da cidadania e do desenvolvimento do ser como um todo.

Contudo, estudos demonstram uma dura realidade na Educação Infantil, a deterioração na qualidade do atendimento, especialmente nas creches é fruto da falta de investimentos técnicos e financeiros que geram a insuficiência e a inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; inexistência de currículos e propostas pedagógicas; não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche e separação das funções de educar e cuidar; bem como a ausência de uma política de formação dos seus profissionais.

Particularmente grave é a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais, pois necessário se faz que o adulto que atua em instituições educativas seja reconhecido como um profissional, sendo-lhe asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação contínua em serviço condizente com seu papel.

Desse modo, é fundamental uma formação específica para aqueles que irão trabalhar com as crianças de zero a seis anos. A LDBEN (9394/96) preconiza no artigo 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade 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.

A lei preconiza uma formação mínima aos professores da Educação Infantil, porém, sabe-se que muitos profissionais – pajem, recreacionistas, babás, auxiliares - que atuam com

crianças de 0 a 3 anos continuam leigos, o que demanda um processo de formação tanto inicial, como continuada, que dê condições para que os profissionais possam assumir a responsabilidade que é trabalhar com crianças nesta etapa.

Esta mudança apresenta diversos desafios para o setor da educação, dentre eles, a elevação da formação dos educadores, a cisão entre uma escola de qualidade para os ricos e outra para os pobres e conseqüentemente a discussão de uma melhor qualidade.

Considerando que o propósito da formação em serviço é um fator importante para o desenvolvimento de um corpo docente melhor preparado, o desafio que se coloca é entender de que forma esta formação esta sendo realizado no Município, quais os pressupostos que subsidiam a prática e qual a importância do processo para os respectivos participantes.

O principal objetivo desta investigação é identificar as práticas de formação contínua em serviço desenvolvidas com os profissionais – babás<sup>1</sup>, auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI)<sup>2</sup>, coordenadoras de CEI e professores das unidades escolares denominadas “Centros de Educação Infantil<sup>3</sup>”. Como também o conteúdo, as estratégias metodológicas, a relação entre formador e formando e a visão dos sujeitos participantes sobre esses momentos de formação.

No primeiro capítulo, apresenta-se as características marcantes da educação infantil brasileira e contextualiza-se partir da Constituição de 1988. Para isso, são utilizados diversos artigos e documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura, com o intuito de verificar a concepção subjacente a respeito da função do profissional da educação infantil.

No segundo capítulo, busca-se alguns referenciais teóricos a respeito da formação contínua em serviço a fim de que estes preceitos sirvam para fazer a análise dos dados coletados. Neste capítulo procura-se especificar um quadro conceitual da formação contínua por meio da produção científica de diversos pesquisadores nacionais e internacionais, como forma de visualizar os objetivos desta modalidade de formação, a diversidade de nomenclaturas utilizadas, local em que ela é realizada e as ações que são desenvolvidas.

No terceiro capítulo, explicita-se o cenário da investigação, isto é, a quantidade de Centros de Educação Infantil, a data da fundação das instituições, o horário de funcionamento, a organização das turmas, os sujeitos investigados, a quantidade de

---

<sup>1</sup> Esta nomenclatura é dada ao profissional responsável pelo trabalho com a criança de zero a seis anos nos Centros de Educação Infantil.

<sup>2</sup> Esta profissional é responsável pela orientação do trabalho das babás. A maioria das profissionais que ocupam esta função é mulheres, então, sempre que for mencioná-la o farei no feminino.

<sup>3</sup> São instituições que atendem crianças de zero a seis anos.

profissionais envolvidos. Posteriormente, far-se-á a descrição das opções metodológicas e do caminho percorrido.

No quarto capítulo, explicita-se a pesquisa propriamente dita: análise dos espaços formativos oferecidos pelo município aos profissionais, as ações formativas desenvolvidas com as babás, os conteúdos das reuniões, a percepção delas em relação aos momentos formativos e a polarização entre o educar e o cuidar. Já nos espaços formativos desenvolvidos com as ADIs foi analisada a dicotomia entre quem elabora e executa a grade de atividades, a pauta das reuniões, os conteúdos e a percepção dos profissionais desses momentos. Nos espaços formativos desenvolvidos com as professoras fez-se a descrição dos conteúdos, metodologia e a concepção dos profissionais a respeito das reuniões.

## **I. EDUCAÇÃO INFANTIL**

### 1.1. Educação infantil no Contexto Brasileiro

Neste capítulo buscou-se traçar uma linha do tempo para que o leitor compreenda através da história da educação infantil a dicotomia entre cuidar e educar tão presente nos dias de hoje. Oliveira, Bastos, kuhlmann, Craidy; nos possibilitaram compreender que a história de polarização entre o cuidado e a educação infelizmente se repete no momento atual, caracterizado pela classe social atendida.

Nota-se que a educação infantil em estabelecimentos específicos vem ganhando importância no Brasil e no mundo, seja pelo fato dos pais precisarem de um espaço para a criança enquanto eles trabalham ou pelo desenvolvimento das ciências que investigam o processo de desenvolvimento da criança e que afirmam a importância dos primeiros anos de vida para a aprendizagem e desenvolvimento posteriores, ou seja, na base desta questão está a importância do cuidado e da educação desde que a criança nasce.

A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, á educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos.(BRASIL, 2001 ,p.9)

Desse modo é importante reconhecer que a educação da criança se dá na família, na comunidade e nas instituições e que o papel destas é contribuir para a formação integral da pessoa, propiciar condições para a sua aprendizagem, uma vez que as interações estabelecidas entre adultos e crianças, crianças e crianças, favorecem o desenvolvimento das aprendizagens.

De acordo com Oliveira (1994), o pensamento pedagógico nasceu no século XVI e XVII, e os estudiosos que tiveram preocupação com a educação das crianças com idade inferior a sete anos são: Comenius (1592-1670) que caracterizava o processo de aprendizagem pelos sentidos e pela exploração de materiais; Rousseau (1712 – 1778) preocupava-se com as fases do desenvolvimento e a individualidade; Pestalozzi (1746-1827), defendia uma educação que acontecesse num ambiente o mais natural possível; Froebel (1782 – 1852), discípulo de Pestalozzi, propôs a criação de jardins de infância; Maria Montessori (1870 – 1952) que desenvolveu trabalhos de educação pré-escolar voltada para crianças pobres de favelas italianas é considerada a construtora da idéia de uma educação infantil.

Segundo Oliveira (2002), no Brasil, as propostas educacionais de Froebel, Decroly e Montessori, inicialmente foram elaboradas para atender crianças de camadas ou grupos desprivilegiados da população, tais como, órfãos de guerra e crianças com deficiência, posteriormente, estas propostas foram sendo apropriadas por educadores que trabalhavam com crianças de grupos mais privilegiados, a fim de que, tivessem estímulos para o desenvolvimento afetivo e cognitivo. Para as crianças de baixa renda o atendimento esteve voltado para a satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação. Em relação à creche, a realidade não foi diferente, ou seja, somente quando a classe média buscou atendimento em creche para seus filhos é que essa instituição passou a discutir uma proposta pedagógica, preocupada com o desenvolvimento integral das crianças pequenas.(Oliveira, 2002, p.80).

Angotti (1994) demonstra, em seus estudos, que educadores como Froebel, Montessori, Freinet e Kamii influenciaram e ainda influenciam a criação de tendências pedagógicas que, por sua vez, refletem-se nas práticas pré-escolares.

Oliveira (1992; 2002) diz que tradicionalmente os cuidados com a criança estiveram ligados ao ambiente doméstico, pelas figuras familiares. Com a transformação das relações de trabalho na nossa sociedade, a mulher passa a exercer um papel fora do lar e surge a necessidade de uma instituição para realizar os cuidados com a criança. Assim, a creche nasce nesse contexto de expansão da urbanização, industrialização, reflexo da mudança da estrutura familiar.

Com o processo de industrialização, as fábricas começaram a admitir um grande número de mulheres, mas, no entanto, não se responsabilizavam pelos cuidados das crianças. Então, essas mães começaram a criar soluções emergenciais. “As criadeiras”, como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos,” em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, determinada pela precariedade de condições higiênicas e materiais existentes na época. Já o atendimento em creches até o início deste século se destinava aos filhos de mães solteiras, com o atendimento em asilos e orfanatos.

Os imigrantes europeus foram incorporados pelas indústrias, pois vinham de um processo de industrialização mais desenvolvido e estavam mais bem preparados para enfrentar o trabalho – mão-de-obra qualificada. Esses operários participavam de vários movimentos populares para a conquista de seus direitos, dentre eles, luta por creches. Na década de 30, 40 e 50 foram surgindo diversas creches, clubes, escolas maternas, no entanto, as poucas creches que surgiam eram filantrópicas. Ainda segundo Oliveira (1992) somente em 1943 a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) determinou a organização de berçários pelas



empresas para abrigar os filhos das operárias durante o período de amamentação. Entre o período de 1930 a 1960, as creches apareceram sob a justificativa de evitar a marginalidade e a criminalidade. Invés de se discutir a raiz dos problemas sociais atribuía-se a creche à responsabilidade da prevenção dos males.

No sentido de superar as carências apontadas acima, após 1964, foram criados órgãos assistência à primeira infância, tais como, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM). Esses órgãos, surgem como mecanismos de assistência a criança carente, apresentado às famílias como dádiva.

Oliveira (1992) fala do contexto histórico em que as creches foram criadas e ressalta a diferença de concepção existente entre uma creche para ricos e para pobres, ou seja, a condição social foi e é um determinante para as práticas nestas instituições, às crianças pobres destinava-se um atendimento assistencial-custodial, preocupado com a alimentação, higiene e segurança das crianças. A realização de um trabalho voltado para o desenvolvimento intelectual e para a aquisição de habilidades físicas, motoras, afetivas, era valorizada somente no atendimento às classes médias e altas da sociedade. (Oliveira, 1992)

De acordo com Bastos (2001), o primeiro jardim da infância foi fundado no Rio de Janeiro em 1875. Era uma instituição privada e atendia crianças do sexo masculino e estratos privilegiados da sociedade. Para o autor, não há como contestar o seu caráter educacional uma vez que

Na Exposição Pedagógica de 1883, na sala do Colégio Menezes Vieira – seção Jardim de Crianças – são listados os trabalhos dos alunos, por estes trabalhos podem se observar os tipos de atividades desenvolvidas: trançado – guarnições, tapetes, cestas; dobrado – estrela, carteira, dupla canoinha, picado – figuras diversas; construção com pauzinhos e rolhas – figuras geométricas, uma escada, uma cadeira, uma cama; desenho froebeliano em papel quadriculado, combinações diversas de retas e curvas; aquarela – animais, flores, frutos, objetos de uso doméstico. (BASTOS, 2001, p.45)

Fica nítido o caráter pedagógico presente nos materiais e no desenvolvimento dos trabalhos no 1º jardim de infância, porque os trechos extraídos do texto de Bastos reafirmam a escolha por Froebel para nortear as propostas.

Já em São Paulo, o primeiro jardim da infância foi fundado em 1877, na Escola Americana. Estes jardins eram destinados à elite e não era direito de todas as crianças.

Oliveira (2002, p.) diz que eram criados:

Os primeiros jardins-de-infância sob os cuidados de entidades privadas e apenas alguns anos depois, os primeiros jardins-de-infância públicos, que, contudo dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel.

Em São Paulo, o primeiro jardim da infância público foi fundado em 1896, anexo à escola normal Caetano de Campos. Essa instituição atendia somente os filhos da burguesia paulistana.

Reafirmando o exposto acima, Kuhlmann (1998), demonstra que existia: a) uma preocupação bastante grande com o planejamento das atividades, b) os programas eram descritivos (prescrições diárias, semestrais e anuais), c) são fundamentados na metodologia de Froebel, d) para cada 4 horas de atendimento estavam previstos vinte momentos diferentes, com até 15 minutos de duração cada (crença de que a atenção da criança dura somente por este momento), e) a rotina das três turmas assemelhava-se, existindo uma certa continuidade das atividades (nos dois últimos períodos ampliavam-se às atividades cognitivas, diminuindo o repouso e recreio), entre outros aspectos apontados, foi possível perceber que havia uma preocupação com o desenvolvimento de atividades para contribuir com o desenvolvimento das crianças.

Kuhlmann (1998), diz que primeiro fundaram-se as creches, e posteriormente, os jardins de infância. Sendo que os congressos que abordavam a questão da infância recomendavam reiteradamente a criação de creches.

À medida que essas instituições foram criadas nos espaços fabris, surgiam como dádivas aos funcionários e não como um direito dos trabalhadores e dos seus filhos. Os jardins de infância eram associados aos ricos e aos interesses privados, por outro lado, as creches e os asilos eram associados aos pobres.

O surgimento dessas instituições – creches, escolas maternais e jardins da infância - é o resultado de interesses jurídicos, médicos, políticos, empresariais e religiosos. Além desses, a maternidade, o trabalho feminino, o processo de constituição da sociedade capitalista, a urbanização e o trabalho industrial são fatores influenciadores.

Ainda segundo Kuhlmann a concepção de atendimento assistencialista foi configurada como uma proposta educacional para os setores das classes populares. Configura-se como uma “Pedagogia da submissão”. Essas instituições passam a ser definidas por seus idealizadores como um meio de isolar as crianças o meio em que vivem, uma vez que este

seria capaz de influenciar negativamente no seu desenvolvimento. Nesse sentido, cabia a essas crianças uma educação mais moral do que intelectual, ou seja, uma educação de baixa qualidade para os setores pobres da população.

A década de 1870 marca a influência médico- higienista nas questões educacionais. Foram vários os médicos que direcionaram suas atividades profissionais à educação ou às políticas de educação como membros de associações dedicadas à infância, membros de órgãos governamentais.

No ano de 1899, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro. Este também foi o ano da inauguração da creche da Companhia de Fiação e tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários.

Somente, em 1935, foram criados em São Paulo parques infantis para dar atendimento aos filhos dos operários, a partir de então começou a se desenvolver um atendimento recreativo-médico e assistencial para crianças de 3 a 12 anos.

Em 1966, foi criada a Secretaria do Bem-Estar social para cuidar das creches e de outros serviços sociais do município de São Paulo e se deu à construção das primeiras creches municipais.

Dizer que a educação infantil foi inserida em termos legais na Constituição de 1988 é um fato, mas dizer que desde a sua criação havia ausência de um cunho educacional é tamanho equívoco. Kulmann (1998, p. 6), afirma que, “quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente”, uma vez que no discurso dos profissionais da educação infantil e também dos pesquisadores agora inaugura-se uma nova era. É necessário ficar claro que a educação infantil enquanto direito da criança é algo novo, somente após a Constituição é que foi possível discutir uma educação emancipatória para todos, algo que não existia até então, porém é necessário ressaltar que a elite sempre teve direito a uma educação infantil com princípios educativos.

Na verdade, a questão educacional surge nos discursos e nos artigos de alguns profissionais como uma proposta inovadora, mas está presente desde a criação dos primeiros jardins da infância, que tinham no bojo de suas propostas Froebel como o grande expoente para nortear as suas propostas. O que houve foi uma diferenciação de atendimento de acordo com as classes sociais e a protelação do Estado em assumir o seu dever para com as crianças de zero a seis anos.

Em suma, o caráter formativo na educação infantil existe no Brasil desde a origem das primeiras instituições, o que ocorre é que a preocupação em educar as crianças esteve restrita

ao atendimento dos estratos privilegiados da sociedade, enquanto a maioria da população recebia um atendimento de caráter assistencialista.

Segundo Craidy (2002, p.61)

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

Nesse sentido, consideramos que os marcos legais são conquistas da sociedade no sentido de lutar para que os direitos das crianças sejam garantidos de modo universal e não como privilégio de um pequeno grupo social. Tal direito deve incluir ser compreendida como um ser com especificidade própria, receber uma educação que envolva a complementaridade entre educação e cuidado, proteção, alimentação, estimulação e orientação para aprender.

A criança deve ser entendida como um sujeito histórico e social, que se desenvolverá baseado nas interações propiciadas pelo ambiente em que vive e para tanto é imprescindível que os adultos com os quais convive nas instituições renovem suas concepções a respeito do cuidar e do educar. Estas palavras se transformaram na atualidade em jargões, quando na realidade deveriam se transformar em práticas cotidianas nas instituições. A medida em que os profissionais continuam a ter práticas distintas entre assistir e cuidar compactua-se com uma história de educação infantil que diferencia o atendimento segundo as classes sociais que atende.

Outro elemento trazido por Craidy (2002) é a necessidade da construção de uma proposta pedagógica para nortear o trabalho da educação infantil, propiciando uma sistematização que resulte na prática pedagógica baseada na intencionalidade das ações educativas. Complementando essa idéia Oliveira (2002) diz que “ter a creche incluída no sistema de ensino significa elaborar uma proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade escolar”. Esta citação reforça a idéia da necessidade do profissional da educação infantil estar bem preparado, pois planejar, desenvolver e avaliar são ações que denotam formação. A LDBEN dá autonomia aos profissionais para construírem uma proposta que seja a identidade do local de trabalho, com valores, crenças, metas, objetivos, para tanto, é essencial que os sujeitos desse processo saibam utilizar essa autonomia apregoada pelo documento. Ou seja, foi dada uma autonomia, porém o que vemos é o não entendimento do significado desse documento para o dia-a-dia das instituições. Os

profissionais não se sentem preparados para elaborar um trabalho condizente com a nova realidade.

Faz-se necessário que os órgãos oficiais ofereça a esses profissionais, bem como momentos de reflexão do planejado e vivido, uma vez que isso potencializará a oferta de uma educação de melhor qualidade.

Nota-se, assim que construiu-se a história da educação infantil no Brasil, com profissionais pouco qualificados, com pouca escolaridade, percebendo uma remuneração baixa. Desse profissional não era exigido mais do que cuidados em relação à criança, ação esta, pouco valorizada pela sociedade. O que vemos é que esta concepção implica hoje na dissociabilidade entre cuidado e educação, que relega ao professor a função de educar e ao profissional sem a formação específica as ações de cuidar.

Para superar esta realidade é essencial que todos os profissionais ligados a educação infantil sejam envolvidos em um processo de formação em serviço capaz de discutir concepções de cuidado e educação, a ponto de construir uma realidade diferente para as crianças, isto é, uma vivência que torne o educar e o cuidar como um binômio, indissociável.

## 1.2. Educação infantil a partir da Constituição de 1988

A Constituição Federal de 1988 foi um marco para a área da Educação Infantil. Pela primeira vez “o atendimento em creches e pré-escolas” foi inserido no Capítulo da Educação como dever do Estado e direito da criança de zero a seis anos. Esta conquista legal depreendeu leis complementares, tais como a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990), em que foi reafirmado o compromisso do atendimento das crianças em creches e pré-escolas e também repercutiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (Lei Federal nº 9394/96);

Segundo a LDBEN (nº 9394/96) o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”( artigo 4º inciso IV da LDBEN). Já o artigo 21 diz que “A educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”, complementado adiante, no artigo 29, ao dizer que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. O artigo 30 inciso I e II

menciona que a educação deverá ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Então, a partir LDBEN (9394/96) a educação infantil deixa de ser responsabilidade da assistência social e passa a ser atribuição da educação, sendo objeto das políticas educacionais e planejamento. Esta mudança apresenta diversos desafios para o setor da educação, dentre eles a superação da visão dicotômica entre cuidar / educar e a falta de formação específica dos educadores.

A LDBEN (9394/96) preconiza, no artigo 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade 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 artigo 61 diz que “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Este artigo da lei nos permite discutir a situação dos profissionais da educação infantil, uma vez que é garantido em lei se capacitarem em serviço, pois toda a experiência construída pelos profissionais da educação infantil poderia servir de base para a teorização e ampliação de conhecimento dos profissionais.

Devemos ressaltar que a capacitação em serviço envolve primeiramente a construção de um projeto direcionado a todos os profissionais da educação infantil, envolve a garantia de espaços, a continuidade, o estabelecimento de reflexões das experiências vivenciadas. Costumeiramente a formação em serviço está associada a espaços esporádicos de formação, que não possibilitam continuidade de trabalho, reflexão do vivido, é necessário que a formação seja caracterizada como espaço contínuo de reflexões e intervenções, em que o planejamento seja fruto de elaborações da equipe participante.

Contudo,, que de nada adianta ter o espaço garantido e contínuo se os planejamentos forem equivocados, desconsiderarem as necessidades dos sujeitos participantes, a necessidade dos educandos, da comunidade, uma vez que a formação deve basear-se em subsidiar a melhoria da prática dos profissionais.

A LDBEN preconiza o atendimento as crianças de zero a seis anos, prevê capacitação em serviço, bem como a valorização dos profissionais. Em seu artigo 67, inciso I, II, III, IV e VI está explícito que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da

educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho;

O artigo 67 e seus respectivos incisos nos permitem estabelecer uma reflexão sobre o que apregoa a lei e a realidade, uma vez que, percebemos através de um levantamento feito no site de concursos<sup>4</sup> que os profissionais de creche, são denominados de diversas formas, pelos diferentes municípios do Estado de São Paulo: “Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Auxiliar da Primeira Infância, Professor Recreacionista, Monitor de Creche, Atendente de Desenvolvimento Infantil, Educador Infantil, Pajem, Atendente de Creche”. Desse modo, o Município procura se eximir de garantir piso salarial, plano de carreira, condições adequadas de trabalho de um professor.

Por outro lado, quando os editais dos concursos discriminam as atribuições do cargo, vemos que elas são muito parecidas com o papel desempenhado pelo professor, embora a titulação exigida seja ensino fundamental, ensino fundamental incompleto, ensino médio completo.

O que dependemos dessa realidade é que passado praticamente dez anos da publicação da lei, a grande maioria dos profissionais da educação infantil que trabalham com crianças até 3 anos de idade, ainda permanece sem a titulação exigida pela lei, os espaços de formação são escassos, as condições de trabalho são inadequadas, a carga horária é bem superior a do professor.

No artigo 87 capítulo 3º, disposições transitórias, está explícito que cada município e, supletivamente, o Estado e a União deverá : “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Observa-se no referido artigo, um compromisso estabelecido com os professores em

---

<sup>4</sup> [www.jconcur.com.br](http://www.jconcur.com.br)

exercício, assim sendo os que exercem as funções de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Auxiliar da Primeira Infância, Recreacionista, Monitor de Creche, Atendente de Desenvolvimento Infantil, Educador Infantil, Pajem, Atendente de Creche, e não recebem a especificação da função de professor ficam a margem deste direito.

Fica nítido que o contexto de dissociar cuidado e educação já nasce nas Secretarias de Educação, quando distingue funções, para desobrigar-se de garantir direitos, não adianta os gestores de educação dizerem que as práticas dos profissionais devem associar educação e cuidado, quando na verdade as decisões políticas já polarizam funções, práticas profissionais e horários de formação em serviço. Queremos ressaltar que as próprias escolhas dos órgãos oficiais refletem nas práticas cotidianas das instituições.

Com o intuito de verificar o reflexo das Leis nas publicações do Ministério da Educação e Cultura, realizou-se uma pesquisa em alguns materiais produzidos na década de 90 com o objetivo de analisar o perfil profissional buscado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os envolvidos na educação de zero a seis anos.

Os materiais consultados foram: Política Nacional de Educação Infantil; Política Nacional da Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação; Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças; Por uma Política de Formação de Profissionais da Educação Infantil.

Em 1994, o MEC coordenou a elaboração do documento Política Nacional de Educação Infantil. Este apresenta diretrizes para a formação de recursos humanos, deixando explícito aos adultos que trabalham em creches ou pré-escolas, devem ser reconhecidos como profissionais, ter assegurado as condições de trabalho, os planos de carreira, a remuneração e a formação. Além das formas regulares de formação e especialização, deverão ser assegurados mecanismos de atualização para esses profissionais. Essa formação deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos a educação infantil de 0 a 6 anos, deverão ser criadas condições para que esses profissionais que não possuem a qualificação mínima, obtenham-na no prazo máximo de oito anos. “Constitui prioridade o investimento, a curto prazo, na criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas” (BRASIL, 1994, p. 9 -25).

É essencial analisar com cuidado a criação desses cursos emergenciais, já que de repente haverá a certificação de um grande contingente de pessoas, nem sempre com resultado significativo nas práticas dos profissionais e no desenvolvimento das crianças. O atendimento a exigência legal deve estar associado a mudanças significativas no que diz respeito à formação dos profissionais.



O documento denominado “Política Nacional de educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação”, tem por objetivo discutir questões relativas à educação infantil, através de oito seminários regionais em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e com a sociedade civil envolvida com o trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Assim, o documento fala das atribuições em relação à criança, do papel que o adulto deve exercer, da importância do seu preparo, da sua competência. Tal documento afirma que cabe à união e aos Estados a formação universitária de professores e o fomento à pesquisa, sendo que os Estados poderão realizar essa formação na modalidade normal, em nível médio.

Uma das diretrizes desse documento é que “as professoras e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel nitidamente educativo, devendo ser qualificados especificamente para o desempenho de suas funções junto das crianças de zero a seis anos”. Também aparece como meta à valorização do professor de Educação Infantil, através de planos de carreira e garantia de melhores salários. A formação inicial e a contínua são direitos e devem ser assegurados a todos, porque é fundamental que tenham uma formação específica. As propostas de formação devem ter como base os conhecimentos refletidos coletivamente sobre a prática pedagógica.

Uma das metas do MEC é “apoiar técnica e pedagogicamente a construção de políticas municipais de Educação Infantil envolvendo formação de suas equipes técnicas”. Este aspecto será tratado na pesquisa, uma vez que se fala muito na falta de escolaridade dos profissionais da educação infantil e pouco tem sido dito sobre a formação dos formadores.

Foi analisado também “Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 1995, p. 32-4). Diz o documento que a política de creche deve estar comprometida com a formação do profissional seja ela inicial ou em serviço, de maneira que seja garantido o desenvolvimento da criança. Desta forma aos profissionais deverão ter garantido condições para o seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional, porquanto sua instrução deve ser compatível com a função de um educador.

No ano de 1994, foi publicado um livro pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) denominado: “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”. Ele reúne uma série de artigos elaborados por diversos pesquisadores da área da educação infantil, entre eles: RABELO, KRAMER, CAMPOS, ROSEMBERG, OLIVEIRA, PIMENTA, os quais trazem à tona a importância desse profissional ser qualificado para o desenvolvimento da função.

O texto introdutório foi organizado pela Rabelo, a qual diz ser necessário ao profissional que atua na creche ou pré-escola, o reconhecimento através de “condições de

trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce” (BRASIL, 1994, p.12). Desse modo, há de se implementar urgentemente uma Política de Formação do Profissional.

Em seu artigo, Kramer fala da importância de uma formação prévia e em serviço, do papel do MEC, enquanto articulador dos processos de formação, do papel das universidades, tanto na formação dos formadores, quanto na produção de pesquisas. O trabalho de formação deve considerar as experiências que os profissionais possuem e devem-lhe ser garantidas condições e tempo para estudar. “É urgente a delimitação de políticas municipais e estaduais de educação infantil e de formação de seus profissionais”.

O artigo de Campos (1994:37) diz que

É inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes. Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes.

É essencial que haja uma formação inicial e contínua aos profissionais que lidam diretamente com as crianças e também faz-se necessário uma formação contínua para aqueles que são responsáveis pela organização da educação infantil nos municípios.

Ainda na mesma publicação, Rosemberg trata da importância da formação de recursos humanos para a melhoria da qualidade do serviço a ser oferecido. Ela defende um curso de “educação formal” que complemente a escolaridade básica (núcleo de disciplinas comuns), associando a ele um núcleo específico para habilitação em educação infantil, um curso específico para a nova função do educador infantil, já que o atual curso de magistério não contempla as crianças pequenas, “defendo a idéia da criação de uma habilitação profissional que receba denominação específica, demarcando-se como uma nova modalidade de educador” (BRASIL, 1994,p.56)

Rosemberg afirma, ainda, que a questão da qualificação do profissional tem sido destaque no cenário internacional. Para ela há inúmeros países criticando a idéia de que basta ser mulher e gostar de criança para ser educador infantil.

Já Oliveira traz a importância da universidade em relação à formação dos profissionais de educação infantil, tanto na produção da pesquisa, como no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, confrontado com os conhecimentos construídos pelos educadores ao longo de sua carreira profissional e da sua experiência de vida.

Por último, no artigo da Pimenta, verifica-se que o campo de atuação do profissional da educação infantil deve ser referência para o desenvolvimento da formação profissional, tendo como pressuposto básico o conhecimento teórico-prático da realidade.

O conjunto de artigos presente nesta publicação demonstra a importância dos profissionais da educação infantil serem reconhecidos como tais, terem um plano de carreira, remuneração digna da responsabilidade que é trabalhar com crianças de 0 a 6 anos, formação prévia e contínua, de modo que a universidade desempenhe um papel tanto na formação dos formadores quanto na produção das pesquisas. Por outro lado, é essencial que o MEC também assuma o seu papel enquanto articulador das políticas.

Por meio desta contextualização, é possível verificar que os discursos das políticas oficiais presentes nos materiais produzidos pelo MEC na década de 90 estiveram articuladas aos marcos legais citados anteriormente, contudo é essencial que sejam desenvolvidas políticas de formação tanto inicial como contínua para construir um novo perfil profissional.

## **2- FORMAÇÃO**

## 2.1. Para quê falar em formação dos profissionais da educação infantil?

Como vimos anteriormente, a questão da formação dos profissionais da educação infantil foi adquirindo importância na década de 80 e 90, através das conquistas legais e também a partir de diversas pesquisas que apontavam a importância das aprendizagens nos primeiros anos de vida. Isso impulsionou diversos discursos em defesa da formação dos adultos responsáveis pelas crianças.

Para discutir a educação das crianças pequenas é imprescindível a reflexão sobre o aprendizado dos adultos os quais trabalharão com ela. A teoria que serve de subsídio para nossa reflexão é a histórico-cultural, uma vez que para ela

[...] a criança nasce com uma única potencialidade: a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão: a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade: a capacidade ilimitada de aprender e nesse processo, desenvolver sua inteligência e sua personalidade. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas, com situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso.(MELLO, 2002, p. 2)

Então, se a criança tem toda essa capacidade para aprender, faz-se necessário que os adultos com os quais convive ofereçam situações de aprendizagem desafiadoras e significativas, que favoreçam a construção de conhecimentos, pelas crianças .

Sabemos que

[...] o bebê humano é o mais indefeso e despreparado para lidar com os desafios de seu meio. A sua sobrevivência depende dos sujeitos mais experientes de seu grupo, que se responsabilizam pelo atendimento de suas necessidades básicas (locomoção, abrigo, alimentação, higiene etc), afetivas (carinho e atenção) e pela formação do comportamento tipicamente humano” (REGO, 1995, p.58-9)

Então se há dependência desse adulto para o desenvolvimento da criança, isto é para a sua formação, é essencial que ele esteja bem preparado para propor situações desafiadoras para que as crianças avancem nos níveis de conhecimento:

De modo geral, nos meios educacionais, ainda parece prevalecer a visão de que o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado. Um bom exemplo disso são os difundidos trabalhos de “prontidão”, normalmente desenvolvidos no período pré-escolar, que têm a intenção explícita de desenvolver, na criança, determinadas habilidades (tais como discriminação áudio-visomotora, noções de lateralidade e orientação espacial, etc.) com o objetivo de “prepará-las” para o futuro aprendizado da língua escrita.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, isto é uma contradição, já que os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado. Ou seja, só “amadurecerá”, se aprender. Assim, no caso do exemplo citado, a criança só poderá aprender a ler e a escrever, se tiver acesso a informações sobre esse objeto de conhecimento e participar de situações planejadas de leitura e escrita. Portanto, não tem sentido esperar que primeiro ocorra o desenvolvimento para que só então seja permitido que a criança aprenda. (REGO, 1995, p.106-7)

A aprendizagem permite o desenvolvimento, de maneira que a mediação realizada pelo adulto ou pelos parceiros mais experientes permite a apropriação do conhecimento.

O educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social – e o uso social das coisas só pode nos ensinar quem já sabe usá-las. (MELLO, 2002, p.5)

Se a criança aprende a partir de situações livres ou intencionais propiciadas pelo adulto, não há como negar a importância desse profissional ter conhecimentos técnicos, científicos e práticos a respeito da maneira como a criança aprende.

Não há como a criança desenvolver-se se não houver um adulto capaz de intervir e desafiá-la para que possa avançar nos níveis de conhecimentos, Vygotsky chama de nível real aquilo que a criança já sabe por si só e chama de zona de desenvolvimento proximal aquele em que a criança precisa do adulto para desenvolver suas capacidades, sendo assim

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (VYGOTSKY, 1984, p.98)

Nessa perspectiva, o adulto é responsável por propiciar um ambiente de interação em que a criança seja desafiada a avançar em suas aprendizagens e para que o adulto possa fazê-lo é fundamental que esteja preparado, possa diferenciar o que é maturação, desenvolvimento infantil e aprendizagem, pois só assim saberá a importância do seu papel para que a criança possa avançar

Os professores têm idéias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles. (REGO, 1995, p.117)

A partir da colocação de Rego, pode-se afirmar que os profissionais possuem saberes práticos que necessitam ser levados em consideração no desenvolvimento e encadeamento das ações nos processos formativos. Dessa maneira, para que os processos de formação tenham sentido é importante que esses profissionais possam expor os conhecimentos práticos que possuem e a equipe de formadores os utilizem como ponto de partida para o encaminhamento dos processos formativos.

Os que trabalham na área de formação de professores não podem esperar mudanças na atuação do professor junto a seus alunos, se não mudarem a sua forma de atuar junto aos professores. Para que se possa ajudá-los na construção de novos conhecimentos (incidir na sua “zona de desenvolvimento proximal”) é preciso partir daquilo que ele sabe.”(REGO, 1995, p.117)

Nesse sentido, é importante lembrar que critica-se a maneira dos profissionais atuarem com as crianças, porém as práticas de formação dos professores privilegiam o caráter transmissivo, há pouco espaço para a interação entre os profissionais, os professores são objetos e não sujeitos das suas aprendizagens, e por sua vez, acabam reproduzindo na prática as mesmas experiências aprendidas nos espaços formativos.

A transmissão de conhecimentos é a tônica nos cursos de formação. Talvez porque seja essa a nossa tradição ou porque nos consideramos com mais competência para isso “ensinamos” conteúdos, “passamos” informações com frequência e razoável facilidade. No entanto, muitas vezes não percebemos o quanto essa postura é contraditória e fere os princípios e idéias que estamos

querendo transmitir, pois, em geral, tratamos os nossos alunos da mesma forma que esperamos que eles não tratem as suas crianças; como se não soubessem nada ou quase nada, não criassem, não raciocinassem, não atribuíssem significados. E não podemos esperar que eles tenham uma relação com as suas crianças diferente da que com eles estabelecemos. A experiência vivida num curso de formação precisa ser modelar para o educador. (CRUZ, 1996, p.86)

De acordo com Freire (2005, p. 67-8) essa transmissão de informações é uma das características de uma concepção bancária de educação. Nessa concepção, o educador é o que educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve sua opção, atua, escolhe os conteúdos programáticos e também aquele que é o sujeito do processo. Já o educando é aquele que não sabe, é educado, escuta docilmente, é disciplinado, segue as prescrições, se acomoda às escolhas do educador, adapta-se as determinações como mero objeto. A educação está fundamentada numa relação entre sujeito e objeto, sendo que o primeiro ocupa o lugar de narrador e o outro de objeto paciente, ouvinte.

Quando Paulo Freire (2005) fala na formação do homem e da mulher como seres inacabados, em permanente processo de construção, reconstrução e de auto-formação, mais do que instrumentalizá-los para o trabalho, é fundamental sabermos as aspirações e desejos daqueles que estão em formação.

Diferentemente dos outros animais, que são inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Tem consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. (FREIRE, 2005, p.83-84)

Tal afirmação fundamenta a importância de um processo de permanente busca do conhecimento que pode nos dar a possibilidade de transformar a nós mesmos e aos outros. A relação a ser estabelecida entre educadores e educandos nos espaços formativos pode permitir a transformação, desde que ambos sejam sujeitos do processo.

A partir do momento em que um município ou uma instituição adere à idéia de realizar um processo formativo para os seus profissionais, há uma preocupação com a mudança, a transformação, sejam das práticas pedagógicas, sejam das posturas dos profissionais.

Freire (2005) diz que educadores e educandos se educam juntos, trata-se de romper a verticalidade em que os conhecimentos são impostos dos primeiros para os segundos. Ambos são sujeitos, podem atuar juntos na construção desses conhecimentos.



Para Freire (2005, p.78- 80) a educação problematizadora “coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando”. Isto é superar a postura vertical muito presente nos espaços de formação, em que o “sabedor”, ensina o que não sabe. Para o autor, a educação problematizadora tem um “caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade”.

Para a construção deste tipo de educação, é essencial a existência do diálogo. Freire diz que a palavra é um dos seus elementos constitutivos, para ele não há palavra verdadeira que não seja na práxis – a ação e a reflexão são elementos indissociáveis. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE,2005,p.106)

No que diz respeito às ações desenvolvidas nos espaços formativos, cabe as questões: quem detém a palavra? Existe espaço para uma práxis verdadeira?

Se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 2005, p.90)

Ainda segundo o autor

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição. (FREIRE, 2005, p.90-1)

Este pensamento contribui significativamente para pensarmos as práticas desenvolvidas nos espaços formativos, visto que a palavra é detida por poucos, isto é, centralizada na equipe que dirige, enquanto cabe à grande maioria simplesmente ouvir. Por outro lado, esta grande maioria de profissionais se acostumou tanto a receber passivamente, de maneira prescritiva, que encontra dificuldade em assumir uma postura ativa no que diz respeito à apropriação do conhecimento. Dessa maneira, participam dos espaços formativos

no intuito de buscar técnicas, receituários; porém, deixam de pensar no principal, em seu papel enquanto sujeito na construção do conhecimento.

As ações desenvolvidas não incorporam a ação e a reflexão e acabam virando puro “blábláblá” e “ativismo” como diz Freire.

Para uma educação problematizadora, trata-se de buscar o verdadeiro diálogo. Ele é

Uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.91)

Assim, o diálogo é, sem dúvida, um dos fundamentos do trabalho a ser desenvolvido. O diálogo “não pode ser um ato arrogante”, em que o formador seja o dono da verdade:

A auto- suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorante absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.(FREIRE, 2005, p.93)

Fala-se muito nos espaços formativos, “em troca de idéias”, “troca de experiências”. É interessante sabermos a concepção construída a esse respeito, visto que ela pode ser apenas sugestão de atividades, em que um profissional leva para o seu contexto e para a sua vivência uma série de atividades sem a devida reflexão.

Importa ao profissional perguntar-se de que modo aquela ação desenvolvida com a criança pode contribuir para torná-la solidária, questionadora, crítica, sedenta por conhecimento. A educação vista assim deixa de ter um caráter simplesmente de cumprimento de atividades e assume um objetivo maior – a formação geral do ser humano. Desse modo, pode-se afirmar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 43-4)

Fazer a reflexão crítica é buscar o porquê de abordar determinadas temáticas e não outras, é saber o porquê da escolha metodológica, é buscar o significado das ações desenvolvidas nos espaços formativos para educadores-educandos.

Assim, pensar a formação dos profissionais da educação infantil é assumir esse compromisso de “saber mais”, responsabilidade daqueles que estão diretamente ligados às crianças e, principalmente, dos gestores desta educação. Embora a equipe de gestores muitas vezes possua uma formação específica para atuarem, faz-se necessário a esta parcela de profissionais o envolvimento com essa questão de aprender constantemente, numa busca pelo conhecimento para a renovação de sua concepção em torno da criança, da infância e em relação a um novo paradigma de atendimento infantil.

Não adianta os gestores falarem que os profissionais ligados às crianças polarizam o cuidar e o educar, quando, na verdade, esta dicotomia nasce nos gabinetes da Secretaria Municipal de Educação (SME), visto que, os espaços formativos de professores e babás são diferenciados, há hierarquização de funções, salários. Nessa perspectiva, não há como exigir que os profissionais leigos sintam-se privilegiados pelas conquistas legais, se elas não fazem parte da realidade.

É no diálogo entre pares, instituições, educador-educando que poder-se-ão organizar as temáticas das reuniões no sentido de contemplar os objetivos da instituição e do grupo de sujeitos participantes:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorante absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.(FREIRE, 2005, p.96-7)

Esse trecho reporta-nos à tônica dos projetos de formação em que o educador vai delineando a sua proposta de trabalho a partir de suas análises, definindo os conteúdos que acredita serem os melhores para os formandos. Ou seja, as ações são definidas fora do contexto e sem levar em consideração a vivência dos profissionais inseridos no processo.

Esse é um dos motivos pelos quais tanto se investe em programas de formação continuada e tão pouco resultado se tem, como diria Freire “se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos” . A realidade dos profissionais em formação deve ser o ponto de referência de qualquer projeto de formação, pois, ainda em Freire, vimos que “visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos”

Desse modo, pode-se afirmar que o grande salto a ser dado pelos programas de formação continuada encontra-se em dirigir as temáticas para esse encontro educador-educando, num movimento de ação-reflexão, mediado pelo diálogo. “Investigar o tema gerador é investigar repetamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 2005, p.114). Trazer à tona este pensar dos homens sobre a sua realidade é preparar-se para explicitar todas as contradições envolvidas no seu trabalho.

## 2.2. Formação Contínua em serviço: a contribuição teórica de diversos autores

Buscou-se, aqui, fundamentação teórica para entender o desenvolvimento dos processos de formação continuada, a partir de alguns referenciais que têm subsidiado esse trabalho no Brasil. Estrela (2003, p.46) faz uma análise das produções portuguesas em relação ao assunto em Portugal e diz que a formação tem sido vista como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, através do processo de interação entre sujeito e ambiente, em que o sujeito é visto como construtor de conhecimento, de modo que a formação não seja preenchimento de lacunas, mas, desejos e aspirações pertencentes a um projeto de vida.

O “lócus” de formação é a própria escola, a vida organizacional do próprio estabelecimento de ensino, sendo que a reflexão dos problemas decorrentes das situações escolares pode permitir a transformação da realidade escolar.

Para Canário a formação é vista como um processo individual e coletivo suscetível a transformações, produzidas pelos próprios formandos enquanto sujeitos de aprendizagens. “Formação ‘centrada na escola’ não significa transferir para o território físico do estabelecimento de ensino as tradicionais, curtas e avulsas ‘ações de formação’”. (CANÁRIO, s/d, p.7)

[...] a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa a nível individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional, que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.(CANÁRIO,s/d,p.5)

O autor afirma que os grandes equívocos das reformas educacionais são tentar transportar para o mundo escolar os processos de mudança do universo industrial, mudanças essas surgidas de modo centralizador, vertical e autoritário, em que se tenta exportar soluções para o grupo de professores. Um outro equívoco é ter o professor como agente individual na concretização de uma reforma. E o terceiro equívoco é pensar a formação de um modo instrumental, como capacidade técnica.

É essencial levar em conta essas questões para que os projetos de formação possam superar os equívocos e caminhar na direção de um processo interativo entre pessoas e organizações, entre o individual, coletivo e colaborativo.

Os estudos de Canário apresentam experiências de formação em Portugal que têm em comum alguns aspectos muito positivos os quais podem servir de referência para a elaboração dos projetos de formação brasileira: constituição de um espaço de reunião periódica, com pessoas do local e com uma equipe de formadores a desempenhar um apoio externo. Tal espaços são momentos de trocas de informação e experiência, planejamento e avaliação. Um outro aspecto determinante é a institucionalização de um acompanhamento regular por parte dos formadores da equipe escolar. E um terceiro elemento importante é a sistematização das experiências acumuladas como material de formação.

Outro elemento favorecedor é a criação de um centro de recursos educativos com o objetivo de prestar assessoria pedagógica aos professores. Esse centro é importante na coleta, organização, difusão e produção de importantes informações, o qual também serviu para realizar uma articulação entre escola e comunidade.

Esses exemplos de experiências bem-sucedidas apontam aspectos fundamentais para a construção de um plano de formação para a escola:

[...] a escola como sistema social é produzido pela ação e interação dos atores sociais em contexto. É por isso que as mudanças organizacionais podem ser facilitadas, mas não comandadas do exterior, fazendo sempre apelo a um processo endógeno à organização. Para que uma organização

mude é condição necessária que mudem, em simultâneo, as crenças, os valores e atitudes dos que, pela sua ação, “constroem” a organização.(CANÁRIO,s/d, p.13)

A lógica de trabalho compartimentado e centralizado em órgãos e pessoas deverá ser substituída por uma prática de trabalho colaborativa. Deve receber a participação de pessoas exteriores à escola, mas, de modo nenhum, estas podem ser detentoras do processo. Um outro aspecto a ser destacado é que na construção de um projeto de formação deverá estar implícita uma lógica de ação, isto é, deve compreender um processo de intervenção social com estratégias facilitadoras das mudanças individuais e coletivas:

Esta visão não é compatível com as características que marcam, ainda, de forma dominante, as práticas de formação contínua dos professores, encarados como um processo exclusivamente dirigido à capacitação individual dos professores para agirem no quadro da sala de aula. Esta ausência de finalização clara, relativamente aos contextos organizacionais, é que determina a sua dupla exterioridade (as pessoas e às organizações). A essa exterioridade estão associadas o caráter estandardizado das formações propostas e, conseqüentemente, a sua tendencial autonomia em relação aos públicos. A oferta formativa tende então a assumir a forma, bem conhecida entre nós, de um “catálogo”, tendo como destinatário um público anônimo de “consumidores”.(CANÁRIO, s/d, p.14)

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que os programas de formação devem servir para problematizar as situações e buscar resolver os problemas do próprio local de trabalho, dos profissionais, em que o objetivo seja a melhoria das práticas.

O foco de visão desloca-se do ensinar para o aprender por meio das experiências dos formandos, a partir do entrecruzamento das experiências e das interações coletivas vividas na organização. Parte-se do princípio que ao levantar os problemas, a equipe da escola ajuda-se mutuamente, sendo que a ação é a tônica do desenvolvimento da formação. Neste caso, as ações de formação passam pelo aproveitamento e enriquecimento de situações reais de trabalho.

Trata-se de suprimir a concepção de formação continuada ainda dominante, baseada em situações de formações calcadas em relações assimétricas em que alguém que “sabe” transfere “sabedoria” para alguém que não “sabe”. Dessa maneira, segundo Canário:

A crítica a este modelo escolarizado do processo formativo fez emergir a pessoa como sujeito da sua própria formação, integrando diferentes vivências e experiências, apropriando-se das influências externas que sobre si são exercidas, refletindo sobre o seu próprio percurso experiencial.(CANÁRIO, s/d, p.15)

Então, essas experiências vivenciadas interpares poderão ser trocadas num processo de formação. Canário diz que “a formação centrada na escola não significa pura autogestão da formação”, o apoio externo poderá contribuir à medida que lançar críticas, catalizar informações. Os planos de formação não podem ser marginais às escolas. Eles devem integrar a necessidade de desenvolvimento dos professores ao desenvolvimento das escolas.

A função a ser desempenhada pelo grupo de formandos é de pesquisadores da sua própria realidade, porque à medida que são responsáveis por problematizar o seu contexto e buscar soluções, faz-se necessário o envolvimento de todos como pesquisadores, cabe a eles levantar hipóteses, desenvolver procedimentos, teorizar a realidade, enfim, envolver-se. O grupo responsabiliza-se pela transformação de sua realidade, a culpabilização pelo insucesso ou fracasso de alguma ação desloca-se do outro e remete-se para o comprometimento de cada membro do grupo, que toma para si a responsabilidade.

De acordo com o autor, esta formação em contexto é uma formação centrada na escola, surgindo para responder os problemas e necessidades dos professores que não encontravam respostas nas práticas dos “pacotes de cursos” ou, então, na formação oferecida pela academia.

Quando o autor fala da importância da dimensão física, trata-se de pensar a formação localizada na escola, no contexto de trabalho e não na universidade, como costumeiramente acontecia. Porém, Canário diz que não adianta acontecer na escola e o professor continuar a ser passivo e subordinado a planos exteriores. Também é necessário que a escola represente os interesses da comunidade, dos pais, ou seja, não pode ser uma formação centrada na escola que impeça o olhar para os contextos externos.

Outros autores corroboram a essa questão

[...] igualmente perigoso, é interpretar a formação centrada na escola como uma formação encerrada nos professores – isto é, nas necessidades e interesses dos professores, tal como eles os percebem, nas iniciativas e escolhas dos professores, sendo essas escolhas tidas como garantia máxima da relevância da formação. Nesse tipo de formação pode-se facilmente resvalar a conceptualização do valor do próprio umbigo ou para a promoção

dos valores exclusivos do grupo ou para a defesa de interesses corporativos. Isto é, pode deixar de se tornar clara a ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento das crianças, entre o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional.”(OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 10-1)

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional dos professores, centra-se “nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p.11)

Canário nos alerta a considerar a dimensão organizacional, psicossocial, pedagógica e político-cívica e/ou político-corporativa para a realização do trabalho de formação.

A dimensão organizacional trata da escola enquanto unidade organizadora, autônoma na construção da formação, de modo que os professores são considerados sujeitos da sua própria formação, participam do planejamento, execução e avaliação da sua formação, não configurando-se como um mero ouvinte, passivo do processo. Ou seja, busca-se levar em conta neste processo, as necessidades do grupo de professores que compõem a escola.

Deve considerar também sua dimensão psicossocial, em que a formação é centrada nos professores “ele é considerado sujeito da sua formação e envolvido no processo desde a fase de levantamento de necessidades, o professor participa da planificação, execução e avaliação da sua formação”. (CANÁRIO, s/d, p.8)

Já na dimensão pedagógica, busca-se elaborar um projeto pressupondo a melhoria ou a modificação das práticas, a fim de que em um dado momento os professores se auto-organizem e realizem uma formação entre os pares.

A dimensão político-cívica e/ou político-corporativa é uma vertente que apela “para a auto-organização dos professores para promover a sua própria formação.Será uma formação promovida por pares que sentem as mesmas preocupações” (CANÁRIO, s/d, p. 9)

As experiências ocorridas fora do Brasil podem servir para as nossas reflexões, contudo, de modo algum podem ser incorporadas inadvertidamente, visto que ocorrem em contextos específicos, com leis, regulamentos e políticas educativas específicas. Não adianta importarmos idéias, concepções, uma vez que, muitas vezes, são viáveis dentro do contexto em que foram criadas, todavia não adaptáveis a outras realidades.

Isto significa que antes de qualquer implementação de projeto de formação é essencial o conhecimento da realidade local, das experiências dos sujeitos, das reais necessidades dos profissionais, das crianças e das famílias.



Na educação infantil especificamente a formação contínua surge como uma possibilidade de oferecer condições aos profissionais de responder as demandas atuais da Educação Infantil, das crianças, das famílias, ou da instituição. Evidencia-se cada vez mais no discurso dos pesquisadores, técnicos, gestores a necessidade de investir na formação dos profissionais das instituições. Alega-se, portanto que a precária formação dos profissionais é um entrave para a mudança da educação infantil

Segundo Kramer (2002, p.129) a formação deve estar postulada na crença de que

[...] há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. Atentar para os saberes e valores profissionais, a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho concreto, é a singeleza que cerca uma proposta de formação e nisso está também sua força e possibilidade de êxito.

A autora nos permite pensar a questão da formação contínua no sentido de romper com paradigmas que entendem essa modalidade de formação como preenchimento de lacunas, déficits de conhecimentos. Trata-se de conceber a formação em que o formando é o sujeito da aprendizagem, seus saberes servem como referência para a construção da proposta de trabalho.

Silva (2002, p.210) diz que a educação infantil no Brasil se encontra num estágio embrionário e que “cada processo de formação continuada desenvolvido deve ser também um processo de formação dos formadores”. Ainda segundo o autor só se conseguirá sucesso nos processos de formação a medida em que “as agências formadoras se dispuserem a efetivamente, dialogarem com as experiências dos sujeitos dessa formação”. Este impõe um caráter até então desconsiderado por muitos formadores que é partir da realidade dos sujeitos para ampliar o seu repertório de conhecimentos. Essa desconsideração encontra-se em sintonia com as histórias das experiências de formação que durante muito tempo funcionaram como pacotes de cursos nos quais os sujeitos tinham de se adaptar aos conteúdos trazidos pelo formador, mesmo que estes não tivessem nada a ver com a realidade e necessidade dos profissionais.

Para Lagos (2002, p.38), a formação continuada é importante como:

[...] processo contínuo e sistemático, em que teoria e prática mantenham-se em constante interação. A formação continuada passa a ter seu lugar na escola visando a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o

desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo. Nessa perspectiva, cabe aos sistemas de ensino, não só garantir aos educadores acesso aos cursos de habilitação conforme define a lei, como também assegurar espaços e tempos na rotina escolar, para a realização de práticas sistemáticas de estudo, troca de experiências, discussões e planejamento coletivo das atividades.

Neste sentido, no processo contínuo que as pessoas do grupo sintam-se parte da construção de conhecimento, faz-se necessário que sejam resguardados tempo e espaço para refletirem sobre suas práticas, seu papel enquanto educadores. Há segundo a autora avanços em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), dentre eles: “desenvolvimento de projetos curriculares, formação do profissional de educação infantil, organização político-pedagógica das redes de ensino e inserção das creches às secretarias de educação”. Ou seja, esses aspectos podem e devem ser classificados como avanços, pois ocuparam um espaço no campo das discussões. Porém, é importante ressaltar que na prática, a formação dos profissionais ainda está muito aquém desejável ou do preconiza a Lei. As redes de ensino, embora incorporem as creches, às Secretarias de Educação, continuam a ter as mesmas concepções assistencialistas advindas da Secretaria do Bem-Estar Social.

Então, se por um lado tivemos avanços legais, faz-se necessário que lutemos para a construção de práticas coerentes com as novas concepções de educação infantil. Que os gestores dessa etapa renovem suas concepções e sejam agentes formadores de suas equipes, pautados em um novo paradigma de organização o qual ressalte a importância da autonomia, participação e envolvimento dos membros escolares para que o processo de formação em serviço resulte dos anseios da comunidade escolar e por sua vez reflita em benefícios para todas as crianças.

Ceccon (2000) diz que a tônica da formação deve estar centralizada na troca de experiências, nas conversas, documentos informativos, em registro escrito de observações pessoais lidos e discutidos em conjunto.

Contudo, o que observa-se na realidade é que as propostas se detém muito mais na informação do que em reflexão teórica que tenha como centro as práticas cotidianas, as observações pessoais, as quais são muitas vezes descartadas e não são validadas como objetos reveladores de um percurso pessoal e profissional.

Bassedas (1999, p. 261-262), afirma que:

As vezes, sobra pouco tempo para refletir sobre o que se pretende, sobre as finalidades educativas que se procura alcançar. Frequentemente é mais fácil às professoras pensarem e apresentarem atividades interessantes, envolvendo um

tema, do que refletir sobre as finalidades e os objetivos que devem estar por trás dessas atividades.

Desse modo, acabam vivenciando a atividade pela atividade, em um ativismo sem fim, dessa maneira as atividades preenchem o tempo e espaço das crianças, porém o adulto não compreende o porquê faz e quais aprendizagens são mobilizadas a partir do que propõe. Interessante seria os professores terem um tempo para falar das suas atividades, no sentido de resgatar os objetivos, os conteúdos que são desenvolvidos. Os profissionais aprendem a partir das interações que estabelecem entre si, num trabalho coletivo de discussão e revisão de suas práticas.

Kishimoto (2002, p.109) diz que “a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento”. E complementa dizendo que a formação de professores se restringe ao contato com os livros, no interior da universidade, “mas pouco se vai à realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/aprendizagem”.

Isto nos possibilita pensar o quão enriquecedor poderia ser o processo de formação contínua em serviço dos profissionais da educação infantil, se tivesse como base o conhecimento da realidade, de modo que profissionais tidos como leigos, tivessem vez e voz para explicitar os seus conflitos, suas dúvidas e suas ansiedades. Há que se renovar as concepções de formação, montando-se grupos de discussão da própria prática, fundamentados nos ganhos teóricos.

Segundo Silva (2002, p.207)

O grande desafio para os formadores é exatamente compreender a maneira como se estrutura o trabalho hoje desenvolvido por essas profissionais nas creches. Conheça-lo junto com quem o desempenha, no sentido de explicitar os fundamentos que embasam essas práticas, contribuindo para torná-las mais conhecidas para as próprias educadoras que as exercem.

Ainda, de acordo com a autora, vemos o quanto é importante conhecer o trabalho que é desenvolvido nas instituições de educação infantil para que através delas a equipe formadora organize os processos de formação, levando os sujeitos a problematizarem suas práticas. “Os programas de formação devem ser capazes de realizar uma escuta efetiva das referências com

as quais atuam essas profissionais”. É a partir da “problematização das suas próprias referências a respeito da educação da criança que as educadoras e educadores sentir-se-ão mobilizados a transformarem ou potencializarem as suas ações”. Silva (2002,p.209)

### **3 - O MUNICÍPIO E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: caracterização da rede**

A compreensão dos contornos assumidos pelos cursos de formação contínua de profissionais da educação infantil, levou-nos a buscar na realidade cotidiana o significado dessas ações. Desse modo, foi feito um recorte no qual estudou-se 7 Centros de Educação Infantil, situados no Município X . Vale lembrar que serão suprimidos, aqui, os nomes do Município, instituições e dos profissionais envolvidos no estudo.

Fez-se opção metodológica por alguns recursos da abordagem qualitativa, por acreditar que suas características vão ao encontro das necessidades da pesquisa, aqui, realizada. Nesse tipo de investigação, o modo como as pessoas pensam e sentem e o modo como interpretam e constroem significados são partes integrantes da pesquisa, o que parece sem importância, trivial, passa a ser levado em consideração, lança-se o olhar com mais atenção sobre as outras pessoas e também sobre si próprio.

Buscou-se desse modo, identificar os espaços formativos, isto é, os espaços reservados para o desenvolvimento de ações de formação em serviço, bem como analisar os conteúdos, as estratégias e visão dos profissionais a respeito desses momentos.

Para tanto, neste item do trabalho situaremos o Município em que a pesquisa foi realizada, as características dos Centros de Educação Infantil, as diversas nomenclaturas, horário de atendimento, número de crianças atendidas, quantidade de profissionais envolvidos no trabalho, suas funções e os respectivos graus de escolaridade.

Aproveitaremos para discriminar os procedimentos e instrumentos metodológicos e a definição e seleção da amostra de sujeitos.

### 3.1. Descrição da rede

O estudo foi realizado em um Município do Estado de São Paulo. Segundo o Censo/2000 do IBGE<sup>5</sup>, esse Município possui uma população de aproximadamente 100.000 habitantes, sendo que 47.000 são homens e 43.000 são mulheres.

De acordo com o Censo Escolar (2004) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais<sup>6</sup>, a rede municipal pesquisada , possui um total aproximado de 1500 crianças matriculadas em creches e 2600 crianças em pré-escolas.

A rede municipal de Educação Infantil é composta por 23 Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.Is), denominadas parques. Estas escolas, atendem crianças de 4 a 6

---

<sup>5</sup> [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

<sup>6</sup> [www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)

anos. Porém, sete delas estão inseridas em Centros de Educação Infantil (CEIs), e estes atendem crianças desde os 6 meses de vida.

A primeira creche<sup>7</sup> pública foi fundada em 1985, sendo denominada como Creche Cecília Meirelles. Em julho de 1987, foram fundadas mais duas, a Creche Mario de Andrade e o Núcleo de Promoção Educacional Municipal Machado de Assis (NUPEM). Em 1988 foi criado, o Núcleo de Promoção Educacional Municipal Cassimiro de Abreu (NUPEM). Após seis anos, em 1994, foi fundado o Núcleo de Promoção Social Castro Alves (NPS). No ano seguinte, foi fundada a Creche Municipal Pedro Bandeira. Por último, em 1999, foi criada a Creche Euclides da Cunha.

Consultando os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) percebe-se os atuais CEIs foram nomeados de diversas maneiras, desde a sua fundação. De acordo com a ex-primeira dama do Município estas nomenclaturas atendiam uma determinação da Secretaria da Assistência Social Estadual.

A partir de 1995, foram fundadas mais quatro instituições, em regime de parceria para atender crianças de zero a três anos. Segundo a Diretora de Departamento das creches, estas parcerias foram estabelecidas já que o Município não dispunha de recursos suficientes para manter outras creches. Assim, construiu prédios e fez parcerias com igrejas, associações e sindicatos, para que eles administrassem os estabelecimentos e fornecessem auxílio financeiro.

A educação infantil já foi definida como creche, depois como Núcleo de Promoção Social e por fim, como Núcleo de Promoção Educacional. O Município promulgou Lei que diz no art1º “as creches municipais que, além da educação para crianças de zero a três anos, oferecem atendimento para crianças até seis anos, passam a denominar-se CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, mantendo o nome dos respectivos patronos”.

Portanto, alguns documentos oficiais, relatórios de reuniões e cargos apresentam a nomenclatura antiga, então, para os efeitos desse estudo será preservado o que consta nos documentos pesquisados.

O horário de atendimento dos CEIs é das 6 às 18h. O trabalho nos CEIs está organizado por grupos: Berçário (4 meses a 2 anos aproximadamente), Maternal I (a partir dos 2 anos até 3 anos), Maternal II ( de 3 a 4 anos), Jardim I ( a partir dos 4 anos até os 5 anos), Jardim II ( 5 a 6 anos), Pré ( a partir dos 6 anos). As crianças que freqüentam do Berçário ao Jardim I (4 meses a 4 anos) ficam meio período com uma babá e meio período com outra, já

---

<sup>7</sup> Os nomes utilizados são fictícios

as crianças do Jardim II e Pré-escola (5 anos e 6 anos) ficam meio período com uma professora e meio período com uma babá.

O Município atende um total de 1337 crianças nos sete centros de educação infantil , conforme tabela abaixo:

Número de alunos por faixa etária/ 2005

C. E. I / E.ME.I	BERÇ. (0 a 1 ano e 11 meses)	MAT. I (2 anos)	MATER. II (3 anos)	JARD. I (4 anos)	JARD.II (5 anos)	PRÉ (6 anos)	Total/ por escola
Cassimiro de Abreu	74	74	93	94	95	109	539
Euclides da Cunha	20	18	23	25	26	24	136
Mario de Andrade	20	19	21	25	25	22	132
Cecília Meirelles	12	17	12	17	24	25	107
Machado de Assis	20	20	24	24	24	27	139
Pedro Bandeira	21	22	25	24	24	23	139
Castro Alves	21	24	24	25	25	26	145
Total p/ grupo	188	194	222	234	243	256	1337

Fonte: documentos da Secretaria Municipal de Educação/ 2005

O CEI Cassimiro de Abreu apresenta um número maior de crianças por grupo visto que a instituição é composta por cinco núcleos. São, na verdade, cinco CEIs dentro de uma mesma instituição.

Os Centros de Educação Infantil contam com os seguintes profissionais: 9 coordenadoras de CEI, 10 auxiliares de desenvolvimento infantil, 211 babás e 22 professoras. Conforme a tabela abaixo, podemos verificar o número de profissionais distribuídos pelos centros:

Profissionais dos Centros de Educação Infantil

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	COORD.	ADIs	PROF <sup>as</sup>	BABÁS
Cassimiro de Abreu	3	4	10	95
Euclides da Cunha	1	1	2	20
Mario de Andrade	1	2	2	18
Cecília Meirelles	1	1	2	18
Machado de Assis	1	1	2	20
Pedro Bandeira	1	-	2	20
Castro Alves	1	1	2	20
	9	10	22	211

Fonte: Documentos da SME – 2004



Serão explicitadas as funções de cada profissional envolvido na pesquisa e a seguir será apresentado o organograma do Município.

Segundo o “Regimento das Escolas Municipais”, cabe a diretora de **Departamento da Pré-Escola** as seguintes atribuições: coordenar, planejar e avaliar a execução dos programas de ensino e os serviços administrativos, participar da elaboração da proposta pedagógica, organizar horários de trabalho, encaminhar documentos ou processos entre as unidades, promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos da escola, supervisionar o cumprimento do plano de trabalho de cada docente, proporcionar a articulação da escola com as famílias e a comunidade, comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus tratos, apurar irregularidades das quais venham a tomar conhecimento entre outras funções.

As **Coordenadoras pedagógicas** (CP) da SME possuem as seguintes atribuições: participar da elaboração da proposta pedagógica e do plano escolar, coordenar as atividades de planejamento junto aos professores, prestar assistência técnico-pedagógica aos docentes nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização dos docentes, acompanhar os professores no horário de atendimento aos pais e realizar visitas periódicas as unidades escolares.

Cabe ao **Coordenador da creche** elaborar e executar a proposta pedagógica, juntamente com a equipe do C.E.I. Deverá, além disso, administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros, integrar a instituição às famílias e à comunidade, comunicar ao conselho tutelar os casos de maus- tratos envolvendo as crianças, organizar o processo de seleção de crianças de modo transparente e sem discriminação, elaborar o calendário anual, reservando dias para reuniões com pais e funcionários e, enfim, deverá subsidiar os profissionais da unidade.

A **Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI)** compete também a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação da proposta pedagógica, a coordenação de todas as atividades ligadas à criança, o planejamento e a coordenação das reuniões com as babás, a participação nas reuniões de pais e funcionários, a orientação, supervisão e avaliação do trabalho das babás. Além destas atribuições ainda está prevista a participação nos “treinamentos” mantendo-se atualizadas. Também deverá “planejar e executar em conjunto com a coordenação programas de aperfeiçoamento das babás”.

O corpo docente integra todas as **professoras** as quais deverão participar da elaboração da proposta pedagógica, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.

As **babás** têm a função de desenvolver o trabalho educativo com as crianças, planejar o diário de atividades e brincadeiras para o grupo. De acordo com as orientações do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, devem organizar o espaço físico e os materiais necessários, dentre outras ações. Sobretudo, as babás recebem orientações das ADI, que, por sua vez, recebem supervisão das equipes técnicas da SME.

Embora a educação infantil compreenda o período de zero a seis anos existe uma diferenciação na elaboração dos documentos, isto é, embora as E.M.E.Is e os CEIs estudadas estejam no mesmo espaço institucional, possuem Regulamentos e Projetos Pedagógicos distintos, diferenciando a educação de zero a três anos e de quatro a seis anos.

Há diretoras distintas para as E.M.E.Is e para os CEIs, de modo que as babás, as ADI e a coordenadora do CEI estão subordinados a uma diretora, e as professoras inseridas nos centros estão subordinadas a outra diretora.

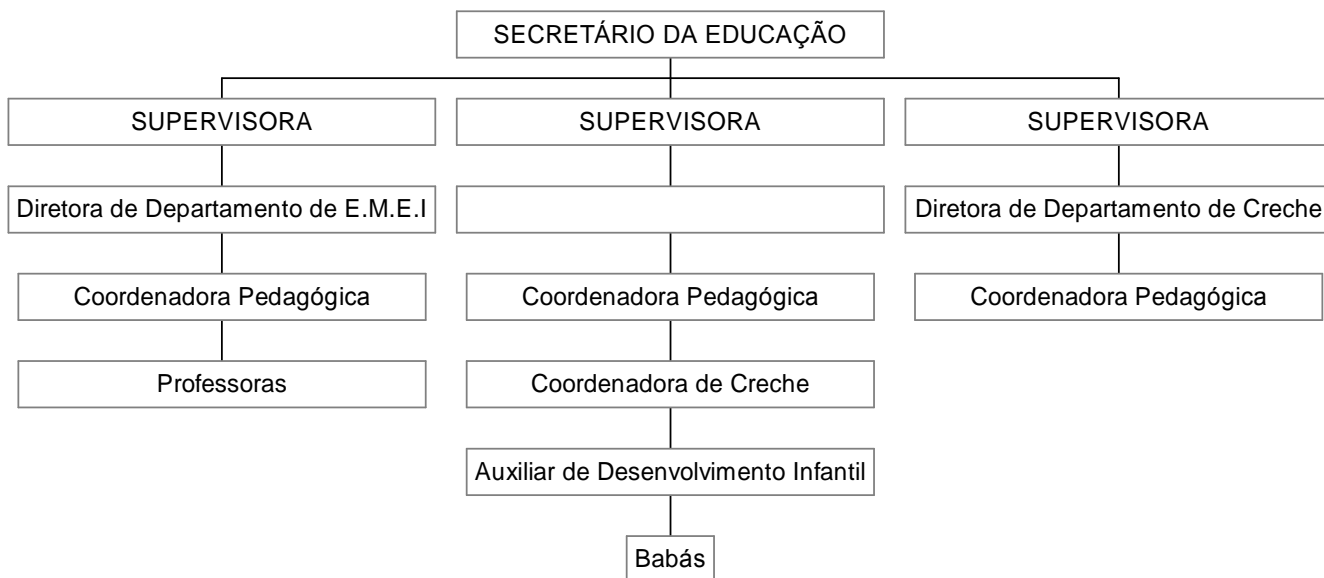
Esta falta de articulação e integração do trabalho entre diretoras reflete no trabalho da instituição, visto que os profissionais, da mesma instituição, encontram-se subordinados à regras e gestores distintos. É necessário uma nova forma de conceber e gerir esta educação, dado que é inviável em um mesmo espaço institucional ser elaborado duas propostas pedagógicas, projetos e espaços formativos distintos.

A equipe gestora da SME é composta por 3 supervisoras, 3 coordenadoras pedagógicas, 1 Diretora de Departamento de Creche<sup>8</sup> e 1 Diretora de Departamento de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), conforme organograma abaixo:

---

<sup>8</sup> Em 2003, as creches municipais passaram a denominar-se Centro de Educação Infantil, porém o cargo da Diretora não alterou, continuou sendo Diretora de Departamento de Creche. O Regimento não explicita as suas funções.

## ORGANOGRAMA



Apresenta-se a seguir a escolaridade dos profissionais do CEI:

Escolaridade: Coordenadoras/ Auxiliares de Desenvolvimento Infantil /Professoras/ Babás –  
CEI

	Superior compl.	Supeior Incomp.	Magistério	Ensino médio	Médio incompl	Fund. completo	Funda. Incomp.
Coordenadora	9						
ADIs		10					
Professoras	22						
Babás	9	15	18	79	10	37	43

Fonte: Documentos da SME – 2004

Como pode-se observar através da tabela as professoras e coordenadoras do CEIs já possuem o grau superior. Por outro lado, as auxiliares de desenvolvimento infantil estão cursando, pois quando se efetivaram no serviço público a exigência de escolaridade para a

função foi o ensino médio. Porém, no ano de 1999 essas profissionais foram incorporadas ao Estatuto do Magistério e puderam participar da Pedagogia Cidadã<sup>9</sup>.

O curso foi oferecido as professoras, coordenadoras de CEIs e auxiliares de desenvolvimento infantil da rede municipal de educação que não possuíam Pedagogia. As babás não puderam participar do curso, porque não fazem parte do Estatuto do Magistério.

### 3.2. Definição e Seleção da amostra de ações e sujeitos

Dentre os espaços de formação oferecidos pela SME aos profissionais da educação infantil, escolheu-se pesquisar: as HTPCs oferecido as professoras e as ADIs, e as reuniões pedagógicas (RP) oferecidas para as babás dos CEIs.

A escolha das HTPCs justifica-se pelo fato de tratar-se de espaços semanais de formação, visto que seria mais fácil identificar os comportamentos dos profissionais e as regularidades na metodologia das reuniões, como também como os conteúdos e a relação estabelecida entre os formadores e formandos.

A opção por acompanhar as reuniões pedagógicas do CEI deu-se pelo fato desse ser o único espaço formativo em que as babás participam, já que a capacitação anual deixou de ser realizada no ano de 2005, sendo o espaço ocupado para a realização de reuniões na própria instituição.

No total, foram entrevistadas 6 coordenadoras de CEI, 6 ADI, 4 professoras, 12 babás, 3 CP da SME, 1 Diretora de departamento de creche.

### 3.3. Coleta de dados

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário com questões fechadas direcionadas às babás. O questionário foi aplicado com o objetivo de reunir informações que trouxessem elementos do cotidiano dessas profissionais, ou seja, o que pensavam sobre os espaços formativos que lhes eram oferecidos, como eram escolhidas as temáticas abordadas nas reuniões pedagógicas, opção pela profissão, período de experiência, satisfação com o trabalho, atribuições da função, uma vez que tais informações possibilitariam definir melhor o foco do estudo, transitar melhor no objeto estudado.

---

<sup>9</sup> É um Curso de Licenciatura para a formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Séries Iniciais), teve início a partir de 2002 através de uma parceria entre municípios do Estado e a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Na segunda etapa do trabalho, realizou-se a observação dos espaços formativos – HTPCs, RPs oferecidos pelo município aos profissionais da educação infantil.

Professoras e ADIs participam de todos esses espaços formativos, as coordenadoras de CEI são convidadas a participar do PCN em Ação e da Jornada da Educação; já as babás participam de três a quatro reuniões pedagógicas anuais nas próprias unidades.

Foram realizadas observações nos espaços formativos, porque partiu-se da hipótese de que através delas poderia obter-se dados férteis os quais possibilitariam elaborar questões pertinentes ao objetivo da pesquisa, portanto, à medida que os sujeitos apresentavam os dados - gestos, olhares e até manifestações verbais, elaborávamos as entrevistas semi-estruturadas para serem realizadas com os profissionais participantes dos espaços formativos e também com a equipe gestora da SME, etapa que se caracterizou como a terceira fase do trabalho.

Entre os dias 26/27/28/31 de janeiro de dois mil e cinco estava previsto no calendário a capacitação anual com os profissionais dos Centros de Educação Infantil, na busca de informações sobre esses encontros, fizemos um contato com a diretora de Departamento de Creche e ela dizia não saber o que aconteceria em cada unidade, visto que deixava para as coordenadoras decidirem o melhor à instituição, portanto, pediu para estabelecermos contato com cada uma delas. Detectamos que, embora o período reservado para a capacitação fosse quatro dias, só haveria atividades de formação em dois dias, de modo que os outros dias ficariam reservados para a limpeza e organização do prédio para o início das atividades com as crianças.

É importante discutir a função da babá, já que em alguns momentos ela deve ser educadora, e, em outros, deve desempenhar a função de faxineira. Não se trata de valorizar uma função em detrimento da outra, mas é essencial que as atribuições da babá fiquem muito claras à equipe de profissionais. É imprescindível entender a forma como esses gestores compreendem a relevância deste espaço de formação.

Se, por um lado, é importante que as coordenadoras tenham autonomia para decidir o que melhor convém à formação dos profissionais, esta postura da diretora também denota o não envolvimento com as questões pedagógicas da unidade. Caracterizamos tal fato como um dos entraves para que haja significativas mudanças nos espaços da educação infantil, uma vez que as questões burocráticas estão amalgamadas ao pedagógico e este, por sua vez, não pode ser dissociado das primeiras. O espaço formativo deve fazer parte de um projeto da SME com o envolvimento de todos os sujeitos, inclusive da equipe gestora.

Acompanhamos os trabalhos no CEI “Cassimiro de Abreu” , no CEI “Euclides da Cunha” , CEI “Mario de Andrade”, “Castro Alves”, “Cecília Meirelles” e no CEI Pedro Bandeira.”, conforme observa-se na descrição abaixo:

#### Observação das reuniões

Cassimiro de Abreu	27-01-05
Euclides da Cunha	28-01-05
Mario de Andrade	02-05-05
Castro Alves	02-05-05
Cecília Meirelles	14-10-05
Pedro Bandeira	28-05-06

No dia 22 de fevereiro de 2005, começo-se acompanhar as HTPCs das professoras das E.M.E.Is. Pelo fato da rede ter um grande número de professoras, os encontros são divididos em três turmas, acontecem em escolas distintas, todavia no mesmo dia e horário.

As CPs da SME dividiram as professoras das 23 E.M.E.Is em três setores, que são atendidos em prédios de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, já que os espaços das E.M.E.Is não comportariam o número de professoras. Cada uma das três CPs é responsável por um grupo de professores.

A princípio decidiu-se realizar as observações em sistema de rodízio entre os grupos, ou seja, seria feita a observação a cada semana em um grupo. Mas, após três semanas de observação verificou-se que esta estratégia não identificava-se o acompanhamento das ações que eram realizadas neste espaço, não conseguiríamos identificar a seqüência de trabalho e a metodologia utilizada. Dessa maneira, foi solicitado às coordenadoras pedagógicas a autorização delas para acompanhar quatro encontros sucessivos de cada setor e, assim, realizou-se as observações.

Em março de 2005, iniciou-se as observações nas HTPCs das ADIs. Este trabalho é composto de reuniões semanais realizadas na SME. Nesta ocasião, as profissionais deslocam-se das unidades em que trabalham e vão para a SME.

Em maio de 2005, foi introduzido um outro espaço de formação denominado PCN em Ação, composto por seis encontros anuais (abril, maio, junho, julho, agosto, setembro e outubro), a ser realizado no mesmo horário da HTPC das professoras, trabalho elaborado e executado pela mesma equipe de CPs. Contudo, a participação deste foi estendida as coordenadoras de CEIs e as ADIs. Esses encontros tinham 3 horas de duração e 2 horas de tarefas em casa, de modo que os profissionais participantes receberiam um certificado ao final dos encontros. Esse espaço formativo não foi objeto de estudo dessa pesquisa, já que não se constituía em um espaço contínuo de formação, uma vez que seus poucos encontros –seis ao

todo – tinham intervalos de um mês entre um e outro. Tal fato dificultaria a observação da dinâmica do processo.

A fase na qual ocorreram as observações, foi entre janeiro de 2005 a maio de 2006.

#### Espaços Formativos

Modalidade	Data	Horas
Reunião Pedagógica	26-01-05 à 31-01-05 02-05-05 / 01-07-05/ 14-10-05/ 28-05-06	2 encontros – 8 h/a 4 encontros – 16 h/a
HTPC professor	22-02-05 a 28-06-05	14 encontros – 28h/a
HTPC – ADI	03-03-05 a 27-10-05	10 encontros – 20h/a

Em relação às entrevistas, inicialmente realizou-se em um CEI com 2 coordenadoras e 4 ADIs. Sem gravá-las, porém percebeu-se que não seria possível reter as informações essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo solicitou-se a autorização dos profissionais de outros centros para que a entrevista fosse gravada.

Assim, realizou-se as entrevistas nos outros 6 centros com as respectivas coordenadoras, ADIs, 2 babás de cada centro, em horário previamente combinado. Em alguns, a coordenadora escolheu as babás para responderem, em outros, deixou livremente.

O objetivo do trabalho foi explicitado às professoras de cada CEI e solicitou-se a colaboração para responderem a entrevista. Dos 7 centros, em 2 não pôde ser realizada a entrevista, isso porque, em um deles as professoras eram admitidas por caráter temporário e portanto não participavam sistematicamente dos espaços formativos e no outro não foi obtida a autorização das coordenadoras, com a justificativa de que já tinham contribuído o suficiente com a pesquisa. Deve-se ressaltar que este centro ofereceu os materiais necessários para a pesquisa, permitiu a aplicação do questionário com as babás e autorizou conversas informais com coordenadoras e ADIs. Enfim, sempre mostrou interesse no trabalho, entretanto, quando falou-se da necessidade de realizar as entrevistas gravadas, as próprias coordenadoras não se dispuseram a fazê-la e impediram que os respectivos profissionais do centro fizessem.

Depois de realizadas as entrevistas, elas foram transcritas na íntegra. De acordo com Silva (1999, p.97) “a pesquisa empírica exige um desempenho que os manuais sobre metodologia de pesquisa de campo – apartados da experiência vivida, não consegue ensinar”

Corroborar-se com a opinião da autora, pois é só de posse das informações recolhidas e das experiências construídas no decorrer da pesquisa é que pode-se fazer escolhas e identificar as “jóias” possuídas.

Bogdan e Biklen (1991, p.205) diz que:

A análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Por conseguinte, de posse dos materiais coletados iniciou-se a análise dos dados obtidos. Havia um volume de dados descritivos, frutos das observações dos espaços formativos, transcrição de entrevistas e notas de campo. Procurou-se fazer o uso de procedimentos analíticos desde o início da coleta.

Percorreu-se o material buscando padrões e regularidades que passaram a ser representadas por palavras ou frases, visto que “algumas das categorias de codificação surgiram-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados” (Bogdan; Biklen, 1991, p.221)

De acordo com Ludke e André (1986, p.48): “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”

Este é o grande desafio imposto pela pesquisa enxergar nas entrelinhas, buscar construir um conhecimento propiciador de novos caminhos para aqueles envolvidos na educação infantil.



#### **IV. OS ESPAÇOS FORMATIVOS: Estratégias, Conteúdos e Visão dos Profissionais**

#### 4.1 Espaços formativos oferecidos pelo município

O Município oferece aos profissionais da educação infantil alguns espaços formativos, os quais serão explicitados abaixo, bem como as categorias participantes:

- Espaços de formação para as Babás: Capacitação Anual, Reunião Pedagógica

Essas reuniões, não possuem um plano específico de trabalho. Fica a cargo de cada instituição desenvolver suas ações. Ao todo são programadas três ou quatro reuniões anuais, sendo que nestes dias as atividades com as crianças ficam suspensas.

Dessa maneira, a formação das babás é de responsabilidade das coordenadoras do CEI e também das ADIs, isso porque os trabalhos de formação desenvolvidos com as professoras do CEI e também com as ADIs são de competência das Coordenadoras Pedagógicas (CPs) da Secretaria Municipal de Educação (SME).

- Espaços de formação para as professoras: Planejamento Anual - (três dias consecutivos), Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - (HTPC - 1 vez por semana), Reuniões Pedagógicas - (bimestral), Jornada da Educação - (1 vez por ano), PCN em Ação ( 6 encontros anuais) , Atendimento Individual, Observação em sala de aula.

Nesses espaços, as CPs da SME elaboram um plano de trabalho de formação continuada a ser executado com os docentes da rede de educação infantil e com as auxiliares de desenvolvimento infantil. Ou seja, neste plano estão especificados espaços e ações a serem desenvolvidas com os professores e com as ADIs.

- Espaços de formação para os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil: Reuniões semanais de formação, Jornada da educação, PCN em Ação, Visitas das Coordenadoras Pedagógicas ao C.E.I.

Exposto o cenário de espaços formativos oferecidos aos profissionais da educação infantil, é possível perceber nitidamente a diferença entre espaços oferecidos às professoras, ADIs e os espaços reservados às babás. A formação das primeiras é de responsabilidade das CPs da SME, enquanto a formação das babás é de responsabilidade das coordenadoras dos CEIs e também das ADIs.

Não há uma proposta única de formação contínua em serviço, as CPs possuem um projeto de formação a ser executado com as professoras, mas no CEI, cada coordenadora faz com o seu grupo de profissionais aquilo que acredita ser melhor para sua equipe, sem um projeto definido. Há reservado no calendário um mesmo dia para reuniões pedagógicas, tanto para professoras quanto para as babás. Nesse dia as professoras se deslocam do centro e participam do espaço formativo com as outras professoras do sistema na SME. Desse modo, babás e professoras não tem tempo para refletir sobre o cotidiano da instituição.

A falta de integração entre as Diretoras de departamento de CEI e EMEI acaba refletindo no trabalho desenvolvido na instituição, visto que, professoras e babás participam de processos distintos de formação, possuem propostas pedagógicas diferenciadas e por conta disso as práticas acabam sendo isoladas.

Embora tenha havido a integração dos centros à SME, não houve a reestruturação das funções dos profissionais, das práticas polarizadas entre quem cuida e quem educa, da hierarquização entre professoras e babás.

A dinâmica desses espaços formativos, como se verá a seguir reforça a dicotomia existente entre cuidar e o educar. Nos próximos itens trataremos de cada um desses espaços separadamente.

#### 4.2. Ações formativas desenvolvidas com os profissionais da educação infantil

Foram observadas as reuniões pedagógicas desenvolvidas com as babás nos anos de 2004 e 2005, foram lidos também, os relatórios das reuniões pedagógicas dos anos de 2002, 2003 e 2004.

Depois de feita a leitura dos relatórios dos Centros de Educação Infantil percebeu-se que foram abordadas as seguintes temáticas:

## Reunião Pedagógica - 2002

REUNIÃO PEDAGÓGICA	1ª	2ª
	02-05-02	14-10-05
Cassimiro de Abreu	Oração, Texto: Auto-Ajuda e Motivação, Instruções para as babás, Higiene Corporal	Música: Deus está por todos os lados e Paz e Terra Texto e dramatização: Otimismo, Auto-estima e Entusiasmo Vídeo: O poder do entusiasmo Dinâmica: bexiga Oração e Música; Nossa Senhora
Euclides da Cunha	Texto: "Sorriso" Motivação Pessoal Regimento da Creche e Estatuto do Servidor Público Relacionamento Criança X Escola e Escola X Pais Texto: "O Biscoito" Filme: Inteligência Máxima	Limites na educação Qualidade do Atendimento Relacionamento entre a equipe escolar e a criança Texto: O problema é de todos
Mario de Andrade	Texto: "O abraço" Estatuto do Servidor Regimento da Creche Indisciplina Primeiros Socorros Música: Corpo e Família	Oração: Pai Nosso (Reflexão) Projeto Político Pedagógico Filme: Uma lição de amor Música: Epitáfio
Cecília Meirelles	Dinâmica do abraço Regimento da Creche Auto Estima Estatuto do Servidor Público Causas da Indisciplina Relacionamento	Palestra: Psicopatologia das condutas e desenvolvimento Sexual Anormal Filme: Matilda Aula de alongamento e relaxamento
Machado de Assis	Filme: Patch Adams: O amor é contagioso Motivação Dinâmica: A árvore dos amigos Regimento das Creches Mensagem: Auto Estima	Estatuto do Servidor Público (Lei 3040) Filme: Creche Saudável Texto: O abraço, História da cobra e do vaga-lume Filme: Creche Carochinha-USP, Dinâmicas, Problemas gerais sobre a rotina da creche, Texto: Aprendendo a Gostar de Si Mesmo
Pedro Bandeira	Oração: Pai Nosso Texto: O pacote de biscoito Trabalho em grupo: construção de um painel Texto: Sorriso Filme: Patch Adams: O amor é contagioso	Texto: Quando temos amor Dinâmica do barbante Texto: Onde você estiver Oração: Pai Nosso Dinâmica: Carinho Texto: Carpintaria Filme: Creche Carochinha Texto: O problema é de todos Filme: Uma lição de Amor Dinâmica em Grupo
Castro Alves	Estatuto da Criança e do adolescente Regimento das Creches Textos: O clube do Graças a Deus é Sexta-feira, Alimentar, Ser feliz, Dinâmica de entrosamento	Oração: Pai Nosso (Reflexão) Projeto Político Pedagógico Filme: Uma lição de amor Música : Epitáfio

## Reunião Pedagógica – 2003

REUNIÃO PEDAGÓGICA	1ª 05-05-03	2ª	3ª 03-10-03
Cassimiro de Abreu	Pai Nosso Palestra: estatuto da Criança e do Adolescente Análise dos Registros feitos pelas Babás, sobre o desenvolvimento das crianças.	Palestra: Família, Uma parceria que dá Certo.	Oficina: A arte de contar estórias
Euclides da Cunha	Palestra: “Educar para não repreender” Importância do Compromisso Profissional	Educação Física: dinâmicas e brincadeiras relativas ao equilíbrio, a coordenação motora, agilidade, percepção visual e auditiva, movimento, velocidade Música: Eritáfio	Palestra: Violência
Mario de Andrade	Texto: Momentos Orientações quanto a rotina diária das crianças Oficina: Brincadeiras e Cantigas de roda	Oficina: confecção de boneca de jornal, Projeto: Ler, muito prazer. Filme: Creche Carochinha	Apresentação da Proposta Pedagógica Projetos: O circo e Saúde e Nutrição Dia da família na escola Oficina de bonecas
Cecília Meirelles	Texto: O problema é de todos nós” Filme: O amor é contagioso Palestra: A importância do Afeto e Limites na Educação	-	Auto Estima Filme: Matilda
Machado de Assis	Texto: Paciência é Dom de todos Datas Comemorativas Dinâmica: Auto –Estima Dia das Mães	Regulamento das Creches Palestra: motivação Dinâmica Projeto: Música	Regulamento das Creches Organização e preparo das decorações referentes às festividades do final do ano
Pedro Bandeira	Palestra: Auto Estima Texto: Dia das Mães Música: Eritáfio	Educação Física: dinâmicas e brincadeiras relativas ao equilíbrio, a coordenação motora, agilidade, percepção visual e auditiva, movimento e velocidade Música: Eritáfio	Texto e interpretação: Lenda da Estrela do Mar Oficina: Como contar estórias Atividade Artística: confecção de livros
Castro Alves	Música: Luz Divina Texto: Amor, um Estado Natural do Ser, Amor, um equilíbrio Necessário, Limpeza, Transparência nos Relacionamentos, Responsabilidade Individual, Uma chance de Crescer Como Ser Humano Desenho em grupo: achei a atividade preconceituosa Palestra: Deveres – todos, Direitos –nenhum Dinâmica do barbante Texto; Educação Positiva Música: É preciso saber viver	Oração Texto: “Não Somos Figurinhas”, “As pedras grandes e o vaso” Apresentação de uma dança por jovens do bairro Texto: Dia do Amigo Palestra: Construção do cronograma de Planejamento semanal de todas as faixas etárias	Texto: Ser jovem Montagem de um painel artístico com produções coletivas Dramatização da história: “A Porquinha” Oficina de Argila Texto: Arte e Vida

## Reunião Pedagógica – 2004

REUNIÃO PEDAGÓGICA	1ª 10-05	2ª 30-07	3ª 22-10	4ª
Cassimiro de Abreu	Filme: a fuga das Galinhas	Oficinas (Jogos e brincadeiras, música, cinema, artes visuais)	Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar	
Euclides da Cunha	Auto-estima	Fono (Distúrbios de fala, e como trabalhar)	Auto-estima	
Mario de Andrade	Auto Estima Motivação Criatividade	Música – Bandinha Ritmica	Projeto Leitura – Oficinas: Confecção de materiais para contos	
Cecília Meirelles	Auto – Estima Motivação	Reorganização Neurológica	Comportamento	
Machado de Assis	Estresse	O desenvolvimento da criança e sua importância	Filme: sexta-feira muito louca	
Pedro Bandeira	Desenvolvimento da criança a partir do lúdico	Auto Estima do Mestre Oficina de Cinema e de Biblioteca	Projeto Água Princípio da Vida Preconceito e Racismo- Duelo de Titãs	
Castro Alves	Expressão corporal Artes visuais Dinâmicas sobre relacionamento e auto-estima	Dinâmicas Relaxamento (Massagem Shantalla) Artes visuais Trânsito	Dinâmicas Faz de conta	

A partir da organização do quadro pautada pelos relatórios construídos pelas coordenadoras de CEI foi possível apreender a realidade desse espaço. No item seguinte abordaremos a complexidade dessa realidade.

#### 4.2.1. Reuniões Pedagógicas: conteúdos, estratégias e a visão dos profissionais

No que se refere ao conteúdo, as mensagens reflexivas trabalhadas nas reuniões pedagógicas, falam da importância do amor, da boa conduta, da paciência, do contato com Deus e da vivência dos seus ensinamentos. Um outro aspecto presente nos textos é quanto à valorização da família, dos amigos para o crescimento pessoal e profissional. As mensagens buscam levantar a auto-estima das pessoas, sensibilizar os profissionais para o comprometimento com o trabalho, para que esses profissionais trabalhem sem fazer

lamentações. A todo o momento é ressaltada a responsabilidade de cada um no processo de transformação da instituição, lembrando sempre que o adulto é um modelo para a criança.

Fica evidente que há uma preocupação com o relacionamento entre os profissionais e por isso busca-se mensagens que falem do abraço, do sorriso, da valorização de cada momento, da aceitação das pessoas como elas são, da felicidade, da identificação do trabalho como algo prazeroso e não apenas como dever.

As dinâmicas trabalhadas têm por objetivo central integrar a equipe. As músicas religiosas estão presentes segundo as coordenadoras para criar um clima harmônico, já que há muitas divergências entre o grupo de profissionais.

Já os filmes têm a intenção de mostrar a importância do trabalho em equipe, da postura profissional, permitir reflexões sobre o racismo, sobre a luta por um objetivo. Esses filmes poderiam ser um bom recurso para o estabelecimento de reflexões, mas seria fundamental que o grupo buscasse as mensagens intrínsecas e não ficasse simplesmente na superficialidade apresentada pelo vídeo. Isto porque, geralmente a mensagem é extraída pela coordenadora ou pela auxiliar do CEI, a qual não estabelece uma relação entre o filme e a realidade trabalhada.

Quanto aos conteúdos das oficinas, ficou nítida a preocupação em passar ao grupo de babás sugestões de atividades a serem vivenciadas com as crianças, seja por meio da construção de bonecas, livros de histórias, fantoches, da vivência de brincadeiras e cantigas de roda. Esses conteúdos são importantes para o trabalho da educação infantil, mas quando os profissionais sabem o significado da utilização desses recursos para a mobilização das aprendizagens para as crianças, o que não ocorre com o grupo, aqui, estudado.

Em relação aos conteúdos das palestras, estiveram muito presente discussões a respeito da indisciplina e dos limites a serem desenvolvidos com a criança. Uma outra temática bastante presente foi o Regimento das Creches e o Estatuto do Servidor Público, com a intenção de reforçar as atribuições das babás as suas atribuições.

Outra questão a ser considerada é quanto à metodologia utilizada nestes espaços formativos, ou seja, o uso de orações, mensagens reflexivas e filmes, uma vez que estão mais a serviço de preenchimento do tempo do que necessariamente de contribuir para a formação dessas profissionais.

Foi possível perceber que questões como Auto-estima e Motivação, permeiam as discussões, dado que através das observações realizadas posteriormente, pudemos verificar um clima de muita tensão por parte das babás. Isso porque se sentem desvalorizadas profissionalmente, requerem do poder público a oportunidade de realizar uma formação

continuada que subsidie o trabalho no dia-a-dia com as crianças, querem a oportunidade de fazer um curso Normal Superior ou a Pedagogia.

Na verdade, as babás foram contratadas em concurso público para desempenhar a função de cuidadora das crianças, portanto, não viam esta função como educativa. Com o passar dos anos, as mudanças legais e também a expansão do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança de zero a seis anos, impuseram-se novas exigências às práticas dessas funcionárias. Desse modo, as babás não se sentem preparadas para responder aos desafios exigidos.

Além do mais, essas profissionais são inferiorizadas hierarquicamente em relação as professoras, por meio de salários diferenciados, carga horária e espaços de formação distintos.

Segundo as coordenadoras e as ADIs é necessário falar constantemente às babás as suas atribuições, já que, quando foram contratadas as suas funções se restringiam somente à alimentação e à higiene das crianças. E segundo a visão da Secretaria do Bem-Estar Social essas ações não tinham um caráter educativo e portanto, com a inserção dos CEIs no setor de educação houve ampliação das funções das babás, ou seja, foram chamadas a assumir novas atribuições, dentre elas: desenvolver uma grade de atividades<sup>10</sup> com as crianças, contar estórias, fazer pintura, ensinar música.

O projeto político-pedagógico<sup>11</sup> não teve destaque nos momentos de reunião. Foi discutido algumas vezes pela CP da Secretaria Municipal de Educação (SME). Acredita-se ser fundamental que a equipe do CEI esteja permanentemente discutindo a importância do projeto político para as suas práticas. Quando fala-se da importância do Projeto pedagógico ser elaborado no coletivo busca-se envolver a todos os membros na comunidade escolar, de modo que eles reflitam e discutam permanentemente os problemas.

Nesta perspectiva, segundo Veiga ( 2000, p.12) o projeto político pedagógico deve ser entendido como a própria organização do trabalho, “planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o possível”

É preciso ficar claro que o projeto pedagógico deve ser muito mais que agrupar partes dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Deveria retratar a identidade dos centros, através da participação de todos os membros. O documento tem cumprido apenas formalidade, e assim é encaminhado para as autoridades - Secretário da Educação e Supervisoras - ou então é engavetado e pouco serve para nortear a prática.

---

<sup>10</sup> A grade de atividades é a rotina de atividades preparada pela auxiliar de desenvolvimento infantil para que a babá possa executar o trabalho com a criança

<sup>11</sup> O Município tem um Projeto Pedagógico para os CEIs e um outro para as EMEIs, embora as instituições estejam localizadas no mesmo espaço institucional.



Para Oliveira (2002, p.49) a proposta pedagógica deve estar pautada na relação professor-criança-mãe. A atividade educativa deve ser vista como uma ação intencional para ampliar o universo cultural das crianças. “pensar uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações relativas ao mundo e a si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação.

Em uma das reuniões, foi realizado um trabalho denominado “Cronograma de planejamento semanal de todas as faixas etárias”, tarefa realizada pela mesma CP da SME. Observa-se duas tentativas dessa CP no sentido de ampliar o universo de discussões dos profissionais do CEI, primeiro ao falar sobre o projeto pedagógico e nesta ocasião ao falar da necessidade de desempenhar o trabalho a partir de uma intencionalidade.

Percebe-se que o desenvolvimento das reuniões é muito semelhante entre os CEIs. A reunião é conduzida quase sempre pela coordenadora e pela ADI. O tema das discussões é definido *a priori* pela coordenadora. A reunião conta, às vezes, com o apoio voluntário de profissionais – psicólogas, pedagogas, membros do conselho tutelar e da comunidade - pessoas que vêm dar contribuições por meio de palestras.

O papel das coordenadoras de CEI nessas reuniões é trabalhar como formadoras do coletivo institucional, como diria Vasconcellos (2006), seu papel é fazer parte da equipe e estar a serviço do grupo, buscando junto suas resoluções e não simplesmente apontando os problemas. Para essas coordenadoras contribuírem no avanço das práticas dos profissionais da Educação Infantil – babás e ADIs- é essencial que gestoras se proponham a estudar, a ser pesquisadoras da realidade. Parente (1998) enfoca a observação como a questão principal na educação infantil e cita as contribuições de Oliveira-Formosinho (1988) sobre a importância da observação do desenvolvimento da criança, da observação curricular, da observação para a auto-avaliação, da observação para a execução da pesquisa e, sobretudo para a sistematização dela.

Corroborando com a opinião da autora, a observação é uma metodologia a ser desenvolvida junto às coordenadoras, porque somente através das observações é que as mesmas poderão conhecer e problematizar a realidade, levantar junto ao grupo hipóteses para melhorar a prática. A coordenadora deve, constantemente, estudar, observar a realidade e buscar entendê-la.

Com estas estratégias metodológicas - orações, músicas religiosas, práticas de auto-ajuda e mensagens reflexivas - dificilmente as coordenadoras conseguirão a ampliação do referencial teórico a respeito da educação infantil.

Primeiro essas profissionais devem compreender o significado dos espaços de formação e quem nos ajuda a entendê-los é Vasconcellos (2006, p. 119-129)

Espaço de reflexão coletiva, crítica, constante da prática de sala de aula: troca de experiências, sistematização da própria prática, pesquisa, desenvolvimento da atitude de cooperação e co-responsabilidade, elaboração de formas de intervenção pessoais, avaliação do trabalho, replanejamento.

Percebe-se que a troca de experiências é vista pelos profissionais do CEI como troca de atividades e não como reflexão crítica do que ocorre. É fundamental pontuarmos de que maneira estas reuniões pedagógicas têm sido vistas como um espaço de reflexão, uma vez que as observações dos momentos formativos apontam para uma realidade em que são passadas informações e os profissionais não possuem tempo para refletir sobre as experiências vivenciadas. A filosofia de trabalho está alicerçada numa prática que credita a uns o mérito de saber e ensinar e aos outros que nada sabem, cabe simplesmente ouvir e receber.

Sendo assim, a vivência nessas reuniões pedagógicas está muito longe da definição apresentada pelo autor. Ainda com Vasconcellos (2006), vemos que é fundamental um tempo para a equipe refletir e construir conhecimentos coletivamente. Há uma necessidade premente de “se fazer o trabalho a partir dos reais problemas da escola – o que exige que seja feita uma problematização da realidade”

É essencial que as coordenadoras e ADIs estejam preparadas para o desenvolvimento deste trabalho, visto que a análise dos espaços formativos demonstra a existência da necessidade de, primeiramente, a SME, na pessoa dos seus gestores, renovar as suas concepções em torno do significado da reunião pedagógica e conseqüentemente do trabalho de cada membro inserido no C.E.I. Cada coordenadora tem autonomia para definir o que será trabalhado em sua instituição, porém, é importante que compreenda o significado do espaço para o desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários, é fundamental que sejam desenvolvidas ações formativas com essas coordenadoras para o entendimento destas reuniões. As coordenadoras CEI necessitam de tempo e espaço para estabelecer interações entre si, num trabalho conjunto de discussão, estudo e revisão das práticas. Há necessidade de

que esses momentos sejam utilizados para problematizar a prática, e buscar em conjunto medidas para solucionar os problemas.

Sabe-se que não é possível separar o desenvolvimento profissional do pessoal, no entanto ao invés de trabalhar mensagens reflexivas, músicas e orações, faz-se necessário conhecer a babá, construir sua biografia, conhecer os seus saberes.

No questionário respondido pelas babás, foi possível perceber que 44% delas possuem mais de 10 anos de experiência na creche, 18% entre 5 e 10 anos de trabalho e 38% possuem menos de 5 anos de trabalho. Há uma experiência por parte desses profissionais a ser considerada, conhecimentos foram adquiridos ao longo desses anos. Qualquer proposta de formação contínua em serviço deve considerar esses saberes para ir além, atingindo a teorização prática cotidiana.

Somente em reuniões bimestrais dificilmente ter-se-ão conquistas qualitativas, dado que em dois meses são tantos os problemas que surgem e a reunião acaba servindo para colocar “gotículas de água” num grande “incêndio”. Contudo, de nada adiantará ter um espaço contínuo e sistemático, se faltar a ele um planejamento sério e comprometido com as questões que subsidiem a prática e que tal espaço seja usado para troca de experiências, para fazer análise dos registros realizados, bem como para produzir materiais relativos à prática.

Na maioria dos relatórios das reuniões pedagógicas, não constam os objetivos, evidenciando o entendimento da visão equivocada por parte das coordenadoras e ADIs sobre as ações a serem desenvolvidas nesses momentos de reunião. Essas profissionais, buscam realizar ações para preencherem o tempo, porém esquecem-se de construir questionamentos relativos à prática

Quando fala-se em planejamento das reuniões, faz-se necessário ressaltar a importância dos profissionais inseridos no CEI construírem uma proposta de trabalho juntos, com definição de objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos metodológicos. É essencial um planejamento para estas reuniões. Há necessidade das coordenadoras de CEI e ADIs serem preparadas para executar uma proposta de formação, tornando-a ainda mais significativa para si e para os profissionais. Trata-se de haver uma renovação de concepções da equipe gestora em termos do significado das reuniões.

Neste sentido, é fundamental que primeiro a SME propicie um espaço de formação contínua em serviço para as coordenadoras e ADIs, a fim de levá-las a compreender o quão proveitoso poderá ser esse espaço.

Um outro ponto a ser destacado nestas reuniões é o excesso de assuntos tratados e a falta de coesão entre eles. Essa diversidade de atividades programadas para um único

encontro provoca uma superficialidade no tratamento dos assuntos, não contribui para a construção de conhecimentos, reflexão das práticas; conseqüentemente, transforma-se em um espaço vazio e sem significado. Faz-se necessário perguntar constantemente o porquê, o para que de determinados conteúdos e qual metodologia favorece a construção de novas aprendizagens. Como diz Bassedas (1999,p.262)

Às vezes, sobra pouco tempo para refletir sobre o que se pretende, sobre as finalidades educativas que se procura alcançar. Freqüentemente é mais fácil às professoras pensarem e apresentarem atividades interessantes, envolvendo um tema, do que refletir sobre as finalidades e os objetivos que devem estar por trás dessas atividades.

Sugerir apenas atividades não contribui para a prática da educação infantil. É imprescindível que as babás saibam o significado de determinadas ações para o desenvolvimento das crianças. Para isso, é importante que as reuniões percam o seu caráter transmissivo e haja espaço para a construção de conhecimentos, em que cada profissional coloque seus saberes, dúvidas e incertezas.

A reunião pedagógica deve ser um espaço utilizado para problematizar as questões pedagógicas. É de responsabilidade de toda a equipe gestora fundamentar teoricamente o trabalho para que práticas favoreçam o desenvolvimento profissional e pessoal e, ao mesmo tempo, promovam a aprendizagem das crianças.

Apesar disso, as babás definem as reuniões pedagógicas como *muitas boas e boas*, conforme apresentamos na tabela abaixo.

Tabela : Reuniões Pedagógicas

	Quantidade	Porcentagem %
Muito boa	86	44%
Boa	82	42%
Regular	27	14%
Ruim	-	-
	195	100%

Fonte: Pesquisa realizada pela autora

Esse resultado possibilita alguns questionamentos: O que significam essas respostas se analisados o conjunto de estratégias e temáticas desenvolvidas? Porque o índice de satisfação é tão alto se o que percebemos nas observações das reuniões é um processo de pouca interação, pouca reflexão? As respostas nos levam a pensar que, assim como as coordenadoras

do CEI não compreendem o significado desse espaço para a formação das babás, estas, por sua vez, também não conseguem identificar quais ações deveriam ser desenvolvidas neste espaço. Dessa maneira, tudo o que recebem é considerado “muito bom”, e “bom”, diante das dificuldades apresentadas no dia-a-dia.

Por conta disso, é que mais uma vez ressalta-se a importância de que as coordenadoras estejam em permanente formação, porque elas é que primeiramente precisam compreender o significado das reuniões para o desenvolvimento da instituição enquanto organização. São as coordenadoras que precisam compreender esse espaço como um momento de aquisição de informação, como tempo de reflexão e produção de conhecimento.

Uma outra questão presente no questionário para as babás foi em relação às escolhas dos temas a serem abordados nas reuniões pedagógicas. De acordo com o quadro abaixo, observamos que os temas são definidos pelas coordenadoras e ADIs:

Tabela: Escolha dos Temas das Reuniões

	Quantidade	Porcentagem %
Babás	4	2%
Babá e coordenadora	19	10%
Coordenadora	12	6%
Coordenadora e Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	160	82%
Babá e Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	-	-
	195	100%

Fonte: Pesquisa realizada pela autora 2005

É necessário verificar se realmente estas escolhas contemplam as necessidades e problemas dos profissionais e beneficiam o desenvolvimento do trabalho com as crianças.

Trata-se da construção de um planejamento em conjunto em que o próprio cotidiano vai apontando à coordenadora e à equipe as problemáticas a serem tratadas, em que o gestor desse processo faz uma reflexão sobre o objetivo da estratégia que pretende utilizar, sobre a importância da temática que irá desenvolver, levando em consideração que o beneficiado do processo de formação deverá ser a criança.

Percebe-se que as ações desenvolvidas nos espaços formativos se repetem entre os CEIs, embora haja autonomia para que cada um desenvolva o trabalho desejado, falta entendimento do que realmente seja necessário desenvolver nesses espaços de formação. Ou melhor, a SME instituiu os momentos, mas falta clareza do significado destas reuniões para os profissionais.

Os relatórios das reuniões pedagógicas são trocados entre os CEIs para que uma coordenadora possa ver o que o outro CEI vivenciou, essa prática poderia ser muito positiva se houvesse a preocupação em fazer uma reflexão, porém, o que percebemos é que há uma utilização dos trabalhos, sem a reflexão do significado daquela ação para o grupo em que o ele será aplicado.

Os relatórios das reuniões pedagógicas mereceriam intervenção por parte da diretora de departamento do CEI, tanto na sua estruturação – definição clara de objetivos, metodologia, recursos utilizados- quanto no seu conteúdo, pois se há uma cobrança para que eles sejam entregues, é essencial a ocorrência de interferências. Existem relatórios em que falta ao texto coesão, visto que são de difícil entendimento, ou seja, embora se tenha o registro, funciona mais como cumprimento de formalidade do que algo que possa contribuir para uma avaliação da Reunião Pedagógica e para a propositura de mudanças. Desse modo, não contribui para o processo de reconstrução das práticas de formação.

Para a equipe de gestão dar suporte aos profissionais é pertinente que diretoras de departamento e coordenadoras de CEI estejam em permanente reflexão das suas próprias práticas. Visto que, preocupam-se em propiciar a formação, mas não se sentem parte desse processo.

No caso específico da realidade pesquisada, é imprescindível que haja reuniões entre diretores, coordenadores, ADIs para estudo, para reflexão do trabalho realizado, isto porque as reuniões existentes estão pautadas nos aspectos burocráticos da instituição e pouco se fala nas questões pedagógicas, tais como, desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, questões sobre o brincar e, a importância da ludicidade.

Destaque importante a fazer neste momento é o estudo contínuo realizado pelas três CPs da SME que não medem esforços para se preparar para a realização de suas tarefas. Tal tarefa poderia ser melhor, se a SME oferecesse condições para que essas profissionais participassem de congressos, seminários e grupos de estudos.

Reservar momentos de formação contínua deve ser muito mais do que simplesmente garantir algumas reuniões anuais. É fundamental o entendimento por parte dos gestores e dos profissionais ligados diretamente às crianças sobre a importância desses momentos e, principalmente, em relação à necessidade de que esse espaço seja bem utilizado.

No ano de 2005, realizou-se a observação das reuniões pedagógicas em cinco Centros de Educação Infantil. Tais reuniões confirmaram alguns aspectos já levantados através da análise dos relatórios.

Ficou evidente em alguns centros a falta de articulação na elaboração e execução da reunião por parte das ADIs e das coordenadoras do C.E.I. Em um deles as coordenadoras deram alguns recados e retiraram-se da reunião dizendo: “cabe aos auxiliares a participação nos Horários de Trabalho Coletivo, junto à Secretaria Municipal de Educação. Cabe-lhes também a participação na Jornada e no PCN em ação, cabe a elas o Pedagógico”. Essa coordenadora quis dizer que as suas funções estão ligadas às questões burocráticas e que as ADIs são responsáveis pelas funções pedagógicas.

Nessa mesma instituição, uma das coordenadoras relatou: “está na hora de transferir mais responsabilidades para as babás. É necessário envolvê-las na construção da proposta pedagógica, no entanto, não seria possível todas participarem, então devemos escolher algumas”. É bom e necessário que haja a participação das babás na construção da proposta pedagógica, ou melhor, de toda a equipe. Na verdade, cabe aos responsáveis criar estratégias para envolver a equipe nessa construção, o projeto pode ser realizado em momentos individuais, em pequenos grupos e em momentos coletivos, ou seja, cabe aos gestores a organização desse trabalho.

Nota-se, falta de compreensão a respeito da proposta pedagógica. A proposta pode ser construída nesses dias reservados às reuniões pedagógicas e de “capacitação” e ser uma tarefa de toda a equipe, durante o ano, a cada dia, porque afinal a proposta deve ser a identidade da instituição e, por sua vez, a representação dos seus anseios e dos seus desejos.

É claro que a existência de um espaço de formação contínuo e sistemático poderia facilitar muitas reflexões, porém de nada adiantará a garantia desse espaço sem organização, sem envolvimento e comprometimento de todos os sujeitos da instituição. Pois, o trabalho de formação não deve ser responsabilidade de uma única categoria profissional, mas sim, um processo de envolvimento de todos os profissionais da educação infantil.

O projeto pedagógico do CEI foi elaborado no ano de 2003 com vigência até 2005. Percebemos em alguns CEIs que as próprias auxiliares não sabiam da existência do projeto, porque ele foi elaborado apenas pelas coordenadoras. Estas, por sua vez, alegam não ter tempo para construir coletivamente, mas se levarmos em consideração a existência de três anos para reelaborá-lo, chegaremos a conclusão de que falta criar estratégias para a sua construção, reflexão e reformulação.

Assim, a construção de um projeto pedagógico demanda ouvir o grupo de profissionais. Demanda, ainda pensar também na relação entre instituição, família e criança, por isso que se o projeto pedagógico for elaborado somente pelas coordenadoras, ou por elas e

as auxiliares, acaba por não representar o coletivo institucional e, por sua vez, acaba sendo um documento de “gaveta” e não algo vivo, que faz parte do cotidiano da instituição.

Outro ponto observado na reunião pedagógica é a maneira como são passadas as informações às babás, “são ordens, devem ser cumpridas”, diz uma coordenadora. Essa postura centralizadora deverá ser substituída por uma prática mais participativa, a fim de que o sentimento de pertencimento diminua as resistências a determinadas regras construídas e impostas por uma minoria.

Em uma das reuniões pedagógicas observadas, as ADIs propuseram um filme e posteriormente, pediram as 90 babás do CEI que se dividissem em grupos e fizessem uma análise do filme. Pode-se observar que um pequeno grupo executou a ação e os demais se envolveram com os problemas pessoais e assuntos diversos.

Muitos filmes podem contribuir para ampliar o repertório cultural dos educadores, contudo eles têm assumido nessas reuniões um caráter de preenchimento de horário. Não são feitas intervenções por parte dos formadores, restando como análise o óbvio apresentado pelo filme.

Em um outro CEI, a Reunião Pedagógica foi conduzida por duas professoras da educação infantil da rede municipal, sendo que o objetivo era trabalhar com as babás uma oficina denominada “como contar estória”.

Primeiro foi contado a lenda da estrela do mar e na seqüência foi lida a estória “A Vitória da Preguiça” a partir dela, as professoras fizeram uma dramatização. Elas falaram da importância das estórias no desenvolvimento da oralidade das crianças e pediram às babás para montar grupos e escolher um livro para a montagem de um cenário com sucatas. Um grupo apresentou-se ao outro. A atividade foi realizada com muito entusiasmo pelas babás.

Por último, as babás vivenciaram uma dinâmica a respeito do medo, sendo estimuladas pelas professoras a enfrentarem os desafios do dia-a-dia com as crianças e acreditarem em suas próprias possibilidades.

As oficinas são incontestavelmente o meio que mais mobiliza as babás a participarem, mas falta por parte dos formadores a clareza no objetivo de tais trabalhos, ficando a atividade pela atividade, sem nenhuma fundamentação. Não basta utilizar brincadeiras, jogos, histórias. É fundamental saber quais aprendizagens poderão ser mobilizadas. Fornecer subsídios para que a babá compreenda o porquê e o para que realizar determinadas atividades.

Entre um trabalho e outro, buscou-se uma proximidade em relação às babás, no sentido de provocar sua fala acerca do seu dia-a-dia. Elas disseram que no Berçário ficam crianças de 6 meses a 2 anos e que é difícil o dia que dá para realizar algum trabalho



educativo com as crianças, pois durante o período as crianças dormem, mamam, são trocadas e tomam banho. São 3 educadoras responsáveis por um grupo de 22 crianças desta faixa etária.

Ter a compreensão do que é educativo no trabalho com crianças pequenas é essencial para que as práticas ultrapassem a vivências de atividades mecânicas com as crianças. É necessário ficar claro para essas profissionais que educativo é também olhar nos olhos das crianças, afagá-la, cantar-lhe música, enquanto troca a fralda, respeitar sua individualidade, o seu horário de sono. É interessante que os profissionais percebam que o que caracteriza ou não uma ação como educativa é a intencionalidade da ação realizada, ou seja, se o adulto, ao trocar, ao alimentar uma criança procurar a conversar, orientar, acalantar com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, há nessa ação algo educativo.

Em um outro grupo as babás reclamavam pela falta de reconhecimento do trabalho (falta elogio) e também a falta de apoio da coordenação e da ADI, sendo que uma delas, disse: “esta harmonia que você estava presenciando só é por causa das visitas”. Há um clima de muita tensão nas instituições em relação à falta de valorização profissional, ou seja, as babás querem ser reconhecidas pela função a ser desempenhada.

Em um outro CEI, acompanhamos a reunião conduzida pela coordenadora e com uma pequena participação da ADI. Inicialmente a coordenadora apresentou ao grupo de babás uma figura do século XVI com diversas brincadeiras daquele período. Depois pediu para as babás listarem as brincadeiras vivenciadas enquanto criança por cada uma delas. Feito isso, vivenciaram algumas delas no espaço da sala de aula.

Uma das babás fez a seguinte observação “as exigências ligadas à grade e ao tema impedem as crianças de serem crianças”, “não estou preparada para essas mudanças, fui contratada há dezoito anos para ser babá, eu não sei ser professora”.

Esta profissional deixa explícito o grande conflito entre ser professora e ser uma babá. Esta falta de identidade de sua profissão torna-se transparente pelo fato de não se sentir preparada diante das mudanças propostas nesse novo contexto da educação infantil. Então, se há uma exigência maior do que aquela feita antigamente que era trocar a fralda, alimentar e dar banho, é fundamental um processo de formação teórico-prático que dê conta de subsidiar o dia-a-dia desses profissionais.

As babás percebem as contradições a que estão submetidas, ou seja, aumentam-se às exigências, mas falta formação e reconhecimento profissional.

No decorrer da reunião, houve o levantamento de diversos problemas cotidianos: relação família-escola, valorização profissional, colaboração entre os profissionais. A

coordenadora diz que a relação família-escola é muito conflituosa, e diz que a família não participa de reuniões, não se responsabiliza com os cuidados pessoais dos filhos e não lhes dá limites, demonstrando um grande descontentamento com a família, chegando a ser agressiva em seus comentários.

Abrir-se para a família é um dos maiores desafios da instituição de educação infantil. A concepção vigente entre os profissionais é de que a instituição faz um favor em oferecer o atendimento à família. De modo geral, os profissionais ainda não entenderam a instituição como um direito da criança e da sua família.

Essa situação nos conduz à reflexão de Bassedas (1999, p.288) em que ela fala sobre a família e a escola como dois contextos diferentes e um objetivo comum

Quando a escola se abre para a presença dos pais, deixa que eles vejam como as crianças relacionam-se com as outras pessoas adultas e, provavelmente, será de uma maneira diferente de como o faz em casa.

Dessa maneira, é necessário estabelecer um intercâmbio diário com a família. Podem ser feitas diversas atividades para que os pais conheçam o trabalho realizado com os filhos, conseqüentemente, os pais valorizarão o trabalho à medida que conhecerem, participarem dessas mesmas atividades e conhecerem o envolvimento das babás com seus filhos.

Por último, a ADI propôs ao grupo a construção de instrumentos musicais com sucatas. A atividade foi vivenciada com muito entusiasmo pelas babás, que, para finalizar, apresentaram diversas músicas umas para as outras. É surpreendente à vontade das babás em aprender e poder realizar algo.

A coordenadora entregou trechos dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) a respeito de música e pediu às babás para lerem no horário do repouso das crianças. Entende-se que os RCNEI poderiam ser lidos conjuntamente e refletidos com o grupo. Há que se criar uma dinâmica de trabalho comprometida com a leitura, com a pesquisa, com o registro.

Em um outro CEI, a reunião foi organizada pela ADI, que realizou diversas atividades com as babás: modelagem, dobradura, montagem de painel com tinta, o objetivo era que através dessas vivências as babás pudessem ter idéias do que realizar com as crianças.

A auxiliar orientou as babás sobre a importância de organizar os materiais a cada atividade e sobre a valorização dos trabalhos das crianças. Ao final, pediu a elas para fazerem

uma avaliação oral do encontro. As babás o julgaram muito proveitoso, alegaram ter aprendido através do fazer, reconheceram as suas dificuldades e os seus próprios medos, podendo entender melhor as crianças.

Terminada a reunião, a ADI disse que o encontro era para ter sido realizado por uma profissional de fora da instituição, a qual viria dar uma oficina de dobradura, porque a coordenadora acredita que “santo de casa não faz milagre”, referindo-se ao fato da reunião ser realizada por alguém da própria instituição.

Questionadas sobre o porquê de trazerem profissionais de fora da instituição para realizar a reunião, as coordenadoras de CEI, disseram que é porque eles trazem inovações, experiências diferentes. Outras, não souberam justificar a opção por determinados profissionais. E outra disse: “santo da casa não faz milagre, então pessoas de fora passam a impressão que elas gostam mais, se interessam mais”.

Seria importante a essas coordenadoras um trabalho de formação contínua em serviço junto a SME para uma nova compreensão do significado das reuniões pedagógicas. Visto que, foi instituído o horário de reunião no calendário do CEI, porém não foram desenvolvidas ações para o desenvolvimento e planejamento destas reuniões.

Algumas ADIs reafirmam as concepções das coordenadoras: “nós julgamos, que essas pessoas são pessoas capacitadas e elas trazem geralmente conhecimentos que nós aqui não temos”. Uma outra auxiliar diz: “acham que aquela pessoa que ta lá fora pode ter um pouco mais de experiência pra passar né, e que às vezes quem está lá dentro vivenciando não teria tantas coisas novas pra ta passando”.

Somente uma das ADIs diz que o trabalho deveria ser desenvolvido por profissionais da própria instituição, pois “quem está dentro tem condições de estar vendo quais as necessidades, o que elas precisam saber”.

Há nesta fala uma visão totalmente equivocada do processo de formação, porque espera-se que o sujeito de fora apresente um receituário para o cotidiano da instituição. É como se os profissionais da unidade não possuíssem saberes, experiências e fossem incapazes de buscar soluções enquanto equipe para as suas problematizações. Por outro lado, as práticas de formação estiveram durante muito tempo arraigadas nesta cultura de que pessoas “de fora” são melhores.

Uma outra questão apresentada foi quanto ao espaço da instituição. As babás reclamam que não há salas suficientes para a realização do trabalho, e, desse modo, há sempre um aglomerado de crianças no mesmo local dificultando a realização do trabalho. Estas babás falam da dimensão física, porém, Forneiro (1998) faz uma distinção entre espaço e ambiente e

nos permite refletir sobre a dimensão física, funcional, temporal, relacional do ambiente e diz que a organização do tempo deve ser coerente com a organização do espaço e vice-versa. Os profissionais criticam a dimensão física e se esquecem de estabelecer uma relação funcional no espaço disponível, isto é, deixam de criar possibilidades de trabalho. Falar da organização do espaço é pensar necessariamente das relações que se estabelecem neste espaço.

Nota-se que está sendo construída uma visão entre os profissionais de que a atividade só será válida se for registrada em papel, no âmbito da sala de aula. Dessa maneira, os profissionais deixam de utilizar a riqueza dos espaços externos, deixam de explorar a potencialidade das crianças e reclamam que elas são indisciplinadas, já que não querem ficar sentadas em uma sala de aula.

Já em outro CEI a reunião foi desenvolvida pela diretora de departamento da E.M.E.I. Ela iniciou a reunião discutindo problemas do jardim II relatados a ela pela coordenadora e a ADI, razão que qual a levou a trabalhar na reunião pedagógica.

Posteriormente, fez com o grupo uma dinâmica com o objetivo de demonstrar a importância da persistência, cooperação e solidariedade. Em seguida, conduziu a reunião como se tivesse dando respostas às babás, contudo, elas não tiveram tempo de fazer as perguntas.

Embora tivesse trazido uma pauta para a reunião, não a seguiu, falou sobre valorizar os diversos tipos de inteligência e também sobre o fato de respeitar o movimento da criança, sabendo entender a dificuldade dela em ficar sentada, quieta, esperando.

Foi elaborada uma pauta grandiosa, porém na prática os itens não foram discutidos, houve um monólogo por parte da diretora de departamento. Nenhuma babá fez sequer um questionamento.

Após este momento, uma das professoras do CEI ensinou o grupo a fazer papel reciclado. Ela fazia e o grupo observava. Quando ficou pronto, deixou o grupo manusear a massa e pediu as babás para construir uma boneca de jornal.

Os conteúdos a serem trabalhados nas reuniões pedagógicas devem emergir do grupo, para atender as necessidades das crianças, da instituição e dos profissionais. Com a definição da temática, as coordenadoras e ADIs poderão buscar os recursos e a metodologia mais adequada para que o conhecimento seja apropriado pela equipe. Reconhecer para ampliar, para fundamentar a prática, o conhecimento existente e a necessidade é ponto de partida para novas conquistas.

Um outro aspecto a ser considerado é o cuidado quanto à escolha dos profissionais para trabalhar como formadores nestas reuniões, porque sendo ou não da própria instituição, é

fundamental que tenha uma concepção clara da importância da formação contínua em serviço, como um momento de ação, reflexão e construção.

Para a maioria das babás entrevistadas, a reunião pedagógica ajuda muito no dia-a-dia. Algumas dizem ter aprendido a manusear sucatas, lidar com as crianças, “vendo as possibilidades que ela tem e o que eu posso exigir dela e o que eu não posso”; outras babás relatam que o contato com psicólogos e pedagogos possibilita o acesso à teoria, “a gente pega essa teoria e aplica aqui na prática”. Dizem ser um momento de estudo, em que se aprendem brincadeiras, tiram as dúvidas, trocam de idéias, e há resoluções das insatisfações.

A maioria das babás entrevistadas considera os espaços formativos existentes como insuficientes para a sua formação, uma delas disse “eu acho que deveria ter mais, o preparo da gente está muito aquém do que a gente precisa”

Outra profissional enfatizou:

*Suficientes não, eu acho que ele pode auxiliar bastante, mas não é suficiente pra formação de uma babá, porque ela tem que tá bem preparada porque ela tá desenvolvendo um ser humano ali. Então são bastante úteis, mas não suficientes” (Babá 9)*

À medida que reconhecem ser esses espaços insuficientes, revelam consciência das responsabilidades e dos compromissos com as crianças, sabem da importância de novos conhecimentos, novas práticas, para atender as demandas atuais.

Uma das babás reclama por momentos em que a criança seja o foco dos discursos, isto porque segundo ela a reunião é ocupada por diversos assuntos.

*[...] poderiam abordar mais assuntos sobre a criança. Devia ser mais separado. Na minha opinião, igual à minha faixa etária é berçário, então eu acho que tinha que ser um curso separado pro berçário, pro maternal I . Não todos juntos, porque nem todos dá pra aplicar em todas as faixa. Eu acho que tinha que ser separado, pra mim poder aproveitar mais o que eu aprendo com a minha turminha. (Babá 11)*

A babá vislumbra um espaço formativo para atender as necessidades específicas do seu grupo, requer uma formação específica para o berçário, outra para o maternal e assim sucessivamente. Reconhecer que o espaço de formação deve estar associado à resolução de questões da prática é essencial, porém este espaço não se deve limitar a isso, os

conhecimentos não podem ser fragmentados, pois o profissional envolvido na educação infantil precisa conhecer esta fase como etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, deve saber o significado da ludicidade neste momento da vida, e outras tantas questões imprescindíveis para a aprendizagem da criança.

O trabalho de formação deve estar voltado ao atendimento das necessidades institucionais, profissionais em que o objetivo maior seja a criança. Nem sempre os profissionais estão preparados para reconhecerem as questões importantes ligadas à área em que estão atuando, portanto, é imprescindível a preparação do formador, para que ele parta da realidade dos profissionais e consiga ampliar o repertório de conhecimentos.

É necessário criar espaço para que as atividades sejam refletidas, e que se busque o porquê e o para que realizá-las. Isso porque percebe-se uma preocupação “em fazer atividades”, no sentido de as atender necessidades imediatistas, em forma de sugestões, contudo não se busca fundamentar as práticas.

Os espaços de formação carecem de momentos em que as dúvidas sejam sanadas, as práticas refletidas e os conhecimentos construídos.

Para algumas babás, o trabalho de formação não atende as suas expectativas, porque não conseguem utilizar os conhecimentos transmitidos ao seu contexto de trabalho, acham os temas distantes da realidade.

De acordo com a opinião das coordenadoras as reuniões pedagógicas servem “pra melhorar a qualidade do trabalho e levar pra elas novas informações”, para “colocá-las atualizadas, porque elas não são especializadas, elas não têm nenhuma formação”. Outra coordenadora diz que é “pra que elas estejam sempre reciclando”, “pra que elas tenha mais um pouquinho de conhecimento, ter mais capacidade”.

As concepções de formação das coordenadoras estão associadas a algumas terminologias, como capacitação, reciclagem, treinamento. É fundamental refletirmos sobre essas nomenclaturas, visto que a prática a ser vivenciada, poderá ser diferenciada pela forma como compreendemos o processo de formação.

Em relação à definição das temáticas, observou-se que são determinadas pelas coordenadoras e ADIs na grande maioria dos CEIs, somente em alguns, foram solicitadas sugestões das babás.

Em duas instituições as coordenadoras alegaram que os temas surgem dos problemas e dificuldades

*“Os temas são de acordo com os problemas que nós temos durante o mês, então elas vêm e falam. Eu gostaria, por exemplo, de ‘inclusão’. Nós trabalhamos na primeira reunião com ‘inclusão’. A segunda, agora, nós trabalhamos ‘relacionamento’ com a equipe, como se trabalhar com a equipe. Elas sugerem e aí eu vou atrás da pessoa que possa estar fazendo” (Coordenadora 5)*

Para as coordenadoras o tema é determinado pelas dificuldades e dúvidas das babás, isto é, elas buscam profissionais para darem sugestões de como trabalhar com as crianças em determinadas situações que elas não saberiam como agir.

A respeito da metodologia utilizada, os argumentos descritos pelas coordenadoras são: de que as mensagens reflexivas, as orações servem para “levantar a auto-estima”, “acalmar, e entrar no espírito da reunião, ter mais atenção”, “ter mais compreensão”, “reflexão”, “transmitir conhecimentos, orientações, de como trabalhar melhor com as crianças”.

Para elas, essa metodologia contribui para apresentar um conhecimento novo, o filme surge como o complemento de uma palestra, indicam valores a serem desenvolvidos com as crianças, transmitem conhecimentos e permitem a análise da postura da babá.

*[...] é uma maneira de ter uma reflexão, de parar para analisar. No meu ponto de vista eu acho que cada mensagem, ela passa um recado. Então cada uma vai mostrar pra nós, falar depois o que ela sentiu, o que passou e a gente procura as mensagens de acordo com o tema que nós estamos trabalhando. Que ali a pessoa pára pra refletir, pára pra analisar os atos, as atitudes, se estão corretas, se não estão. Às vezes, a gente não precisa tá chamando a atenção, tá questionando muito. A própria mensagem passa tudo isso pra elas, pelo menos é dessa forma que eu sinto. (Coordenadora 5)*

Para as ADIs, a metodologia advém das práticas aprendidas em HTPCs, Jornada da Educação, PCN em Ação, por conseguinte das vivências propiciadas a elas nestes espaços.

Talvez fosse necessário a SME propiciar um espaço formativo às coordenadoras de CEI a fim de compreenderem o significado da formação continuada para os profissionais. Mais uma vez, nota-se que não basta instituir espaços formativos, é necessário subsidiar os profissionais em termos de conhecimentos para que o espaço seja o mais proveitoso possível.

Precisa-se repensar as práticas de formação e fazer a opção por um trabalho em que o objetivo maior seja a criança. Há que se construir uma prática de formação participativa em que os diversos sujeitos possam construir um plano coletivo de formação.

#### 4.2.2. O educar e o cuidar : a alteração dos discursos e a manutenção das práticas

Buscamos a definição dos conceitos educar e cuidar no dicionário Aurélio XXI. O dicionarista define a palavra educar como ensinar, instruir e orientar as aptidões dos indivíduos, enquanto cuidar é trabalhar pelos interesses de alguém e dar-lhe atenção. Assim, não vemos como separar essas duas ações, já que uma é complementar à outra.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI, 1988,p.23) educar significa:

[...] 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.

Esta definição delega responsabilidade ao adulto que vai estabelecer as interações com as crianças, uma vez que elas aprendem em situações orientadas, dependem da intervenção do adulto para a apropriação de conceitos, dos códigos sociais e de diversas linguagens. Ele é o mediador entre as crianças e o objeto de conhecimento, ao organizar e propiciar situações de aprendizagens, através de situações ricas, prazerosas. Isso implica um ambiente acolhedor, não significa eliminar conflitos. Todavia, permitir que juntos possam dar um salto no conhecimento e aprender a conviver e buscar soluções para as situações que defrontam.

O termo cuidar é definido nos RCNEI (1998, p.24) como:

Compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

Para complementar esta definição recorreremos à Costa (2006, p.69), a qual que o cuidado esta associado a “ uma atitude de respeito frente ao ser humano que não pode estar



desprovida da intenção do seu bem querer”. De modo que a criança é vista como um ser único, com potencialidades e competências a serem desenvolvidas.

Tanto no cuidado como na educação é essencial levar em conta as necessidades das crianças, visto que quando ouvidas e respeitadas podem apresentar indícios da qualidade daquilo que estão recebendo. Necessário se faz o comprometimento com o outro, com suas necessidades. O vínculo entre quem cuida e quem é cuidado é fundamental para o desenvolvimento infantil. Saber o que a criança pensa, sente, sabe sobre si e o mundo é ponto de partida para a ampliação do conhecimento, de suas habilidades, para que ela torne-se cada vez mais autônoma. Ao olhar, cuidadosamente, as definições percebe-se a ligação entre um conceito e outro, ou seja, não há um que deva ser privilegiado, já que os dois possuem o mesmo grau de importância, e, por isso, não é possível dissociar o cuidar e o educar.

O desafio é tentar superar essa dicotomia entre esses dois termos, ultrapassar a visão assistencialista e, ao mesmo tempo, o modelo escolarizado na educação infantil, no intuito de constituir um modelo educativo preocupado com a singularidade de cada criança e também com as especificidades envolvidas no trabalho.

Cruz (1996) traz à tona a importância do profissional ser formado, para que sejam atendidas as novas funções da educação infantil, a saber: cuidar e educar como funções indissociáveis para o desenvolvimento da criança de zero a seis anos. Cruz coloca a problemática da escolaridade da maioria dos profissionais que lidam diretamente com crianças, o fato de alguns serem leigos e de que os cursos de formação inicial, tanto magistério, quanto Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, não contemplarem em seu currículo as crianças pequenas, geralmente dispõe de uma grade curricular que atende crianças a partir de quatro anos.

A associação das idéias, tão difundidas, de que basta gostar de crianças para cuidar (no sentido mais restrito) delas, e que essa tarefa é incumbência do sexo feminino, tem levado à aceitação de pessoas com pouca ou nenhuma formação e, portanto, à sua baixa remuneração. (CRUZ, 1996, p.82)

Cruz fala também do desafio que será superar a cisão entre quem cuida e quem educa, bem como, entre quem planeja e quem executa. Para a autora há necessidade de oferecer cursos para os profissionais que ainda não concluíram o ensino fundamental, sendo que os conteúdos desses cursos devem contemplar informações referentes à criança e à sua família (desenvolvimento infantil, a história da infância, costumes, valores, das famílias);

informações relacionadas à creche/ pré-escola e ao trabalho a ser desenvolvido junto às crianças e as suas famílias; pequeno histórico sobre o atendimento à criança pequena no Brasil; tópicos sobre linguagem, matemática, artes, atividades físicas; temas relacionados à alimentação, ética e legislação sobre a criança e sobre o funcionamento de creche e pré-escolas.

Segundo Kulhmann (1998), não existe educação sem cuidado e não existe cuidado sem educação. Não se trata de dicotomizar funções, contudo integrá-las, uma vez que a criança precisa de ambos, a fim de que todas as suas necessidades sejam atendidas, sejam elas médicas, nutricionais, higiênicas, culturais.

Vimos que o educar e o cuidar está implícito no discurso de todos os profissionais da educação infantil, para as babás o conceito de educar se apresenta como mais uma ação a ser incorporada em suas atividades, já para as ADIs e as coordenadoras de CEI o conceito de educar e cuidar está dissociado nas vivências do dia-a-dia e para a equipe de Coordenadoras Pedagógicas e Diretoras de Departamento o educar significa uma ação que deve ser incorporada no cotidiano das instituições.

Para entender esta questão do cuidar e educar segundo a visão das babás lançamos mão de alguns questionamentos: Qual a sua função? O que são atividades de cuidado e o que são atividades educativas? Você se sente preparada para desempenhar essas atividades? Em relação as suas atribuições, as babás acreditam que devem:

Tabela: Atribuições da babá

	Quantidade	Porcentagem %
Cuidar	6	3%
Educar	6	3%
Cuidar e educar como mãe	84	44%
Cuidar e educar como professora	99	50%
	195	100%

Fonte: Pesquisa realizada pela autora

Conforme o quadro, 6 babás entendem suas atribuições como somente cuidar, 6 acreditam que seja educar, 84 acham que sua função é cuidar e educar como uma mãe e as outras 99 acreditam que devam cuidar e educar como uma professora.

Pode-se então observar que para a maioria das babás, as suas funções compreendem ações de educar e cuidar. Contudo, o cuidar está associado à função realizada por uma mãe e o educar está associado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas. Ou seja, embora a maioria das babás entrevistadas compreendam conceba a sua função como cuidar e educar,

vivem um conflito entre as funções a elas delegadas e a real possibilidade de realizar o solicitado:

*A função da babá é cuidar e educar. A gente está trabalhando as duas partes, a função nossa básica, de acordo com o Referencial, é cuidar e educar. Eu me sinto... eu tô numa fase assim, eu tô me sentindo deslocada porque no começo era uma coisa, agora tão tendo muitas mudanças entendeu? As expectativas que eles têm da gente aumentaram, as nossas responsabilidades aumentaram quanto funcionário em relação à criança. Então a gente está assim, num período meio deslocada assim. Mudou totalmente. Parece que antes era assim. Você tinha mais a função de cuidar da criança, quando era promoção social. Era função de cuidar. Quando eu entrei enfocava-se mais essa função, cuidar. Hoje em dia não, você tem a função cuidar e educar. Então não é só mais aquele negócio de dar banho, escovar o dente e por pra comer. Você tem que elaborar uma grade de atividades. Você tem que cumprir essa grade de atividades. Você tem que anotar tudo que foi acontecido durante a execução desse trabalho. Então aumentou muito as responsabilidades, que, além de você cuidar, você tem que educar. Então juntou muito, acumulou muito as funções, entendeu? E a gente ainda não ta preparada pra isso tudo. (Babá 4)*

As babás entendem ser de sua responsabilidade o educar e o cuidar, mas dicotomizam as ações de cuidado e de educação, não conseguem perceber o quão educativo pode ser estas atividades que elas classificam de cuidados. Na verdade, não há compreensão do significado dessas ações, só há a incorporação de um novo discurso.

*“A babá tem a função de cuidar da criança tanto na parte física, como emocional e na educação. Então ela cuida da criança durante o dia com alimento, com banho, com atividades, brincadeira. E a parte pedagógica, ela dá atividades por escrito, ela participa de brincadeiras que desenvolvem a coordenação motora” (Babá 1)*

Por esta fala e tantas outras é possível perceber uma confusão entre o que é educativo e o que é cuidado, ficando nítido que o conceito educar está associado a escolarizar e o cuidar se restringe ao físico das crianças, tais como: a alimentação, banho, oferecer cuidados pessoais, trabalhar na prevenção dos acidentes, ajudar para o desenvolvimento das boas maneiras, suprir a falta de amor e ausência da mãe.

*Cuidado seria os cuidados pessoais! A gente cuida da criança, a gente dá banho, a gente cuida pra que eles não se machuquem, a gente conversa muito*

*com eles. Ensina eles terem boas maneiras, ensina eles a se comportarem na mesa, ensina eles não correrem, respeitar as pessoas. E a parte educacional a gente trabalha coordenação motora, trabalha escrita, cores, pintura, trabalha o emocional da criança. É um pouco psicólogo também. (Babá 1)*

Nota-se que sem perceber a babá está educando nas ações de cuidado, no entanto, acredita que a parte educacional está restrita à atividades de escolarização.

Para a babá o educar está associado ao aumento de responsabilidades, por isso ela ressalta a sua falta de preparo para exercer estas atividades, pois embora tenha alguns anos de experiência, percebe que não é suficiente para dar conta de desenvolver o trabalho esperado pela instituição.

*Dentro da função de hoje seria, são os cuidados com a parte material, né, o corpo, a higiene. E, pelo que eu estou vendo, que eu estou sentindo o conhecimento meu, seria também a parte pedagógica da criança. Agora de acordo com a lei, as mudanças que tiveram, eu sinto assim muita dificuldade, né, porque o dia-a-dia hoje da babá, de uma babá seria como ser uma mãe. No meu ponto de vista seria como ser uma mãe, mas hoje a dia-a-dia o babá ela tem que ser realmente uma educadora e a dificuldade que eu tenho sentido no meu trabalho. É essa parte que nós não temos. Seria esse acompanhamento pedagógico que a educação não desenvolveu sobre cada uma que está no trabalho. Seria um curso pedagógico né que poderia tá... tão prometendo. Mas, não tem cumprindo, que nós, na maioria das vezes, sentimos as dificuldades por falta de apoio. Nessa parte, seria um curso prático, bem desenvolvido, capacitado, com espaço pra que a gente possa desenvolver as atividades. (Babá 3)*

Segundo está babá, há um distanciamento entre a função para a qual foi contratada e a ampliação das suas atribuições, haja vista, terem aumentado as cobranças em seu trabalho sem oferecerem formação necessária para o atendimento das novas demandas.

As atividades educativas são classificadas por quase todas as profissionais como a realização de atividades pedagógicas: atividades de coordenação motora, escrita, cores, pintura, de modo que o adulto ensine a criança a segurar o lápis, a usar a borracha, a folhear revista, usar giz e fazer bolinha de crepom. Uma das babás disse que é a atividade de uma professora. Para elucidar isto, eis algumas falas:

*“ educativa é aquela que você ensina a segurar num lápis, a segurar numa borracha, a folhear uma revista. Isso pra mim é tipo assim uma escolinha[...] (Babá 7)*

*[...] as educativas? Seriam assim as crianças brincam de giz, desenho, trabalha com papel, com revista, faz bolinha de papel crepom [...]”(Babá 10)*

*[...] e a educativa já é aquela atividade da grade, que você dá um joguinho. Você dá uma brincadeira da qual ela tem que desenvolver a coordenação motora...”(Babá 8)*

Somente uma pequena parcela das babás apresentaram uma visão mais ampliada sobre o educar e cuidar

*Eu acho que as duas atividades estão ligadas uma com a outra. Porque se você tá cuidando, você vai ter que educar. Porque na maneira de você cuidar, só a maneira de você conversar com a criança cuidando, você já está educando. Porque se você for cuidar, você chegar e falar por favor, vem aqui, ou por favor me dá isso, você já tá cuidando e você já tá educando[...] (Babá 11)*

Percebe-se que na maioria das entrevistas a visão a respeito do que são atividades educativas está sendo construída de maneira equivocada, ou seja, para as babás, ADIs e coordenadoras de CEI, de um modo geral, o educativo está ligado a práticas desenvolvidas em folhas, lápis e papel, numa tentativa de escolarizar o processo na educação infantil.

Existe uma visão restrita da questão do educar, portanto, merecedora de discussão com todos os profissionais da EI, principalmente com as coordenadoras e as ADIs, dado que estas enquanto responsáveis pela orientação do trabalho das babás precisam rever suas próprias concepções a respeito do educar e verificar como tem desenvolvido este conceito junto as profissionais.

Cruz (1996) trata em um dos seus artigos sobre o desafio para superar a cisão entre quem cuida e quem educa, como também entre quem planeja e quem executa. A autora traz à tona a importância da formação, para que sejam atendidas as novas funções da educação infantil, cuidar e educar como funções indissociáveis para o desenvolvimento da criança de zero a seis anos. Ela coloca a problemática da escolaridade da maioria dos profissionais que lidam diretamente com crianças, o fato de alguns serem leigos e de que os cursos de formação inicial, tanto magistério, quanto Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, não contemplarem

em seu currículo as crianças pequenas. Geralmente, a grade curricular não dispõe de conteúdos específicos para crianças de 0 a 3 anos

*A associação das idéias, tão difundidas, de que basta gostar de crianças para cuidar (no sentido mais restrito) delas, e que essa tarefa é incumbência do sexo feminino, tem levado à aceitação de pessoas com pouca ou nenhuma formação e, portanto, à sua baixa remuneração (Cruz, 1996, p.82)*

O contexto apresentado pela autora nos permite analisar a situação pesquisada, uma vez que ao levantar o grau de escolaridade das babás nos deparamos com a seguinte realidade:

#### Escolaridade das Babás

C.E.I.	Sup. Comp.	Sup. Incom.	Magistério	Ens. médio	Ens. Médio inc.	Fund. Compl.	Fund. Incomp.	
Cassimiro de Abreu	2	2	8	39	2	21	21	95
Euclides da Cunha	-	6	3	7	-	3	1	20
Mario de Andrade	1	1	1	5		2	8	18
Cecília Meirelles	1	2	-	10	-	2	3	18
Machado de Assis	1	2	3	6	-	4	4	20
Pedro Bandeira	2	2	3	3	4	3	3	20
Castro Alves	2	-	-	9	4	2	3	20
Total	9	15	18	79	10	37	43	211
	4%	7%	9%	37%	5%	18%	20%	100%

Fonte: Dados extraídos do Projeto Pedagógico elaborado em 2002 por cada CEI.

Conforme a tabela, 80% das babás que estão exercendo as atividades com crianças na Educação Infantil, ainda não possuem o ensino médio na modalidade Normal ou a Pedagogia. Ou seja, somente 20% dos profissionais enquadram-se dentro do que foi solicitado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- 9394/96).

Isso demanda uma ação articulada entre o Município e as instituições de ensino, no sentido de propiciar aos profissionais a elevação do seu grau de escolaridade.

Não obstante, ao serem questionadas sobre o fato de sentirem-se ou não preparadas para o exercício das atividades educativas e de cuidado, a grande maioria das babás alegaram estarem preparadas, sendo que algumas utilizaram como argumento o fato de possuírem Pedagogia ou Magistério, bem como o fato de serem mães. Todavia, mesmo aquelas que se

disseram preparadas, assumiram que em alguns momentos precisaram recorrer a coordenadora do CEI ou a ADI

*Eu me sinto preparada até um certo ponto né do qual não se exige muito da gente. Porque a gente não chegou a ter um estudo completo, mas tem pessoas que trabalham conosco que tem ainda menos escolaridade, então ter feito o Magistério me ajudou muito. E esses anos de trabalho que a gente vai desenvolvendo, vai aprendendo, dia-a-dia né. (Babá 8)*

Questionadas a respeito das dificuldades em desenvolver as suas funções, as ADIs disseram:

*Bem, a função da ADI seria orientar as babás no trabalho pedagógico né e executar. Seria mais assim: tá conscientizando as babás terem que trabalhar as atividades pedagógicas com as crianças. Muitas vezes elas acham que não é necessário, que elas teriam só que cuidar. Quem teria que fazer as atividades pedagógicas são as ADIs. Essa seria a única dificuldade. Elas mesmo falam que elas não tem capacitação, que elas não se acham capazes de estar fazendo essas atividades pedagógicas que são atribuídas a elas. (ADI 1)*

*[...] a gente ainda enfrenta dificuldade assim. É na atividade, você sempre tem que tá participando, (neste momento, ela pediu para desligar o gravador e me perguntou se as coordenadoras pedagógicas teriam acesso à fita). Então, nós estamos sempre que tá juntamente, porque sozinhas, sozinhas, têm certos grupos de funcionárias que não fazem, cê entendeu? Então, se tem que tá presente, pras atividades serem executadas, que elas acham que é atribuições minhas cê tá entendendo? Agora, não sei se também é pelo salário menor delas[...]. (ADI 4)*

Nota-se que nem mesmo a ADI tem consciência de que não existe dicotomia entre as atividades de educar e cuidar, portanto não há como elas orientarem de forma coerente as babás.

Segundo as ADI um dos entraves para o desenvolvimento do trabalho delas é a falta de formação das babás, a inexistência de espaços formativos contínuos oferecidos pelo Município para sua formação, bem como uma formação fundamentada na problematização da realidade local, nas necessidades dos profissionais, dos sujeitos atendidos pela instituição e também de suas famílias.

*Então, eu acho assim. Que poderia estar classificando isso da seguinte forma. Pega alguém que tá ali dentro da creche, bem próximo ali da situação, da realidade, tá vivenciando os fatos todos os dias leva. Vamos preparar a capacitação das babás, vamos ver onde é que vai precisar estar melhorando, pra tá propiciando coisas pra que elas trabalhem melhor com as crianças. Então, eu acho que isto que tá faltando. (ADI 1)*

Na verdade esta cisão entre educar e cuidar não está presente na concepção apenas dos profissionais do C.E.I, mas é parte de um sistema Municipal que transportou as creches da Secretaria de Promoção Social, para o setor da educação, no entanto, continuou a ter um trabalho segmentado, com uma gestão marcada por um trabalho que dicotomiza funções, espaços formativos e propostas pedagógicas. Portanto, não adianta incorporar a creche à educação, mudar a sua nomenclatura para Centro de Educação Infantil, cumprir apenas uma determinação legal, é essencial desenvolver ações para que os paradigmas de toda a equipe sejam transformados.

#### 4.3. As HTPCs das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil: Conteúdos, Estratégias e Visão Dos Profissionais

As HTPCs são realizados na Secretaria Municipal de Educação (SME), uma vez por semana, são dirigidas pelas Coordenadoras Pedagógicas (CPs), que tem como público alvo todas as ADIs dos CEIs, perfazendo um total de 10 pessoas. Os encontros têm como objetivo subsidiar o trabalho de orientação que as ADIs fazem com as babás. Nestes encontros as auxiliares possuem espaço para colocarem suas dúvidas e apresentarem seus trabalhos.

A programação dos encontros tem conteúdos importantes para a melhoria da prática profissional, mas são pouco aprofundados. Observa-se que a pauta programada para a reunião das ADIs é muito extensa, não permitindo uma devida exploração dos assuntos. Trechos de livros e poesias são geralmente lidos e comentados exclusivamente pelas coordenadoras. Os questionamentos são interessantes e permitiriam uma excelente reflexão por parte dos participantes, mas na ânsia de que a pauta seja cumprida perde-se grande parte do seu significado.

Nas entrevistas com as ADIs, elas reafirmam que a sua principal função é orientar o trabalho das babás, contudo, vêm nesta ação uma certa dificuldade, já que as babás resistem em executar as “atividades pedagógicas”.



Entretanto, o CEI não possui um horário para que seja feita a orientação com as babás. Assim em alguns lugares, acontecem no horário do repouso das crianças e em outros, a grade de atividades é afixada na parede para que seja executada pelas babás.

Para as auxiliares, a grande dificuldade é não ter um espaço para transmitir as informações adquiridas nos HTPCs às babás, visto que o CEI não possui um espaço contínuo de estudo com elas.

*[..] os espaços formativos servem “para ampliar os conhecimentos de cada um, pena que é só da ADI, porque o interessante seria que se fosse feita também para todas as babás.*

Esta auxiliar demonstra a importância das HTPCs serem realizadas diretamente com as babás, pois assim elas, teriam melhores condições de efetivarem o seu trabalho.

Todas as entrevistadas, sejam babás, coordenadoras de CEI ou ADIs, reconheceram a necessidade de um horário específico para a construção e ampliação de conhecimentos, sendo esta falta um entrave para a melhoria do trabalho.

*Não existe um horário específico pras babás não. A ADI prepara as atividades e passa a grade pras meninas. Vai explicando mais ou menos. Se elas têm alguma dificuldade, tá tudo pronto. E no dia-a-dia está sempre ao lado orientando e supervisionando o trabalho (Coordenadora 6)*

Conclui-se que na maioria dos CEIs as ADIs elaboram a grade de atividades e as entregam para as babás executarem, ora, não podemos deixar de perceber nesta prática todo descaso de um sistema, no qual alguém não diretamente ligado ao grupo de crianças e desconhecendo suas reais necessidades elaboram atividades para outras cumprirem. E tão grave é o fato das atividades serem explicadas às babás “mais ou menos”, ou seja, não existe um comprometimento com o que será realizado, pois nem sequer há uma preocupação no entendimento das babás.

É imprescindível discutirmos primeiramente o fato de uma pessoa elaborar algo para outra executar e, no segundo momento, refletirmos sobre a questão da ausência de um horário para que a ADI realize as orientações a essas babás.

O Regimento das Creches diz que é atribuição da babá a elaboração da grade de atividades, mas na prática vemos que tem sido responsabilidade das ADIs. Torna-se complicado para a babá saber o significado de uma atividade que outra pessoa idealizou, é

pouco significativo executar atividades de leitura, de desenhos, brincadeiras sem a compreender a sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Conseqüentemente, as babás vivenciam as atividades propostas pela grade como o cumprimento de uma exigência.

Outra questão relevante é a inexistência de um horário de formação contínua para que as ADIs orientem o trabalho das babás, entretanto, somente a existência deste horário não será suficiente para assegurar a melhoria na qualidade da formação profissional, pois se faz necessário um planejamento fundamentado em questões pertinentes ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional da criança, de modo que, a sua formação integral seja a tônica dos espaços formativos.

Em relação às HTPCs que são destinadas às ADIs, procurou-se identificar os conteúdos abordados, as estratégias e a visão dos profissionais. Para tanto foram feitas observações desses momentos. Percebe-se que nas HTPCs as CPs entregam a pauta de reunião para as ADIs, na qual constam os tópicos a serem debatidos. No primeiro encontro, o conteúdo explorado foi sobre a grade de atividades que as ADIs elaboram para as babás executarem. Uma das coordenadoras falou sobre a importância do brincar, com o intuito de que as crianças possam desenvolver-se.

Uma das ADIs apresentou um trabalho realizado com as crianças para que as outras aprendessem com sua prática. À medida que os assuntos surgiam havia a participação de todos os membros que relatavam suas experiências e perguntavam as coordenadoras se estavam corretas. Sempre havia sugestões por parte das CP, uma delas falou da importância da flexibilidade e diversidade na hora de organizar a grade de atividades. Outra disse que o “o toque” e portanto, “o momento do banho é o momento de diálogo, de massagem, pois as crianças não são máquinas”.

Seguindo o roteiro da reunião as coordenadoras começaram a falar sobre os projetos<sup>12</sup>, cada ADI teve a oportunidade de expor o que estavam pensando em realizar no CEI. As coordenadoras apresentaram alguns projetos realizados nas EMEIs como fonte de consulta para as auxiliares.

Na pauta da reunião havia algumas “dicas úteis” para as auxiliares terem como referência na hora de elaborar o projeto a ser desenvolvido durante o ano com as crianças: “Trabalhamos com projetos para quê? O professor conhece o assunto? Buscou juntar informações para conhecer? Quais materiais/recursos você irá precisar? Estão disponíveis?”

---

<sup>12</sup> Cada unidade deveria montar projetos temáticos para serem desenvolvidos com os grupos no decorrer do ano.

Você fez levantamento daquilo que suas crianças sabem? O que não sabem? Tema deve ser familiar para as crianças como forma delas compreenderem melhor aquilo que é objeto de estudo. Objetivos e justificativas claras. Estar atentas quanto aos encaminhamentos propostos e conteúdos selecionados: observar o que fazem e ouvir o que dizem; e, a partir daí, entrar em sintonia **professor/aluno/objeto** de estudo.”

Observa-se que as dicas não foram objeto de discussão na reunião, o qual proporcionaria grande enriquecimento no processo formativo das ADIs, não houve conseqüentemente não houve reflexão. Indispensável seria, inclusive, que essas mesmas dicas fossem refletidas pelas babás, já que são elas as executoras da grade de atividades.

Por conseguinte, as atividades do projeto também são elaboradas pelas ADIs e executadas pelas babás ,ou seja, há um cumprimento de formalidade e não uma apropriação significativa por parte dos sujeitos do processo.

Na reunião seguinte, foram lidos trechos dos RCNEI e de livros a respeito da versatilidade dos espaços, projeto e rotina. Fez-se uma leitura também sem uma discussão aprofundada.

Posteriormente, as CP iniciaram um atendimento individualizado para orientar cada ADI na construção do projeto. Algumas auxiliares esperavam que as CP fizessem o projeto para; outras se apropriavam dos RCNEI de maneira equivocada, isto é, destacavam alguns objetivos, conteúdos e ações e copiavam para a montagem do projeto.

Nota-se que os profissionais não compreendem com clareza o real significado de um projeto e como deve ser construído, desse modo não serve como ferramenta de trabalho, é elaborado e executado para cumprir formalidade.

Uma das ADI que trabalha especificamente com o berçário foi questionada por outra sobre elaboração do projeto para crianças de zero a dois anos. Num gesto sarcástico disse: “você sabe muito bem o porquê de eu estar fazendo”. Esta fala denuncia a concepção de que as crianças do berçário não são capazes e que o projeto é apenas cumprimento de uma formalidade. Deve-se ressaltar que é possível vivenciar um projeto para crianças pequenas, mas para isso se faz necessário conhecer a faixa etária, suas potencialidades, seus interesses e expectativas.

O objetivo da terceira reunião era que cada ADI refletisse sobre o “respeito à criança e sobre à instituição de educação ideal e real”. Neste aspecto as auxiliares elencaram a necessidade de babás mais capacitadas. Em contrapartida, as babás sentem dificuldades para incorporar as novas funções, haja vista a forma como é transmitida o conceito de educar , uma

delas falou: “veja aqui neste papel, diz que sou babá, portanto cabe a mim cuidar e não ficar fazendo estas atividades”.

Posteriormente, houve uma discussão superficial sobre a reformulação da proposta pedagógica no ano de 2006. Neste momento foi possível perceber o desconhecimento de algumas ADIs em relação à proposta, uma vez que esta foi elaborada pelas coordenadoras do CEI. O fato de ser um documento plurianual<sup>13</sup> deveria possibilitar aos profissionais uma reflexão contínua, ou seja, poderia ser reconstruído durante este período, entretanto, da forma como é feito torna-se um documento para cumprir formalidade, por isso, acaba sendo guardado e revisto somente após 4 anos.

Existem questões importantíssimas na pauta das reuniões, “A relação proposta pedagógica do CEI; organização da rotina e dos espaços, projetos (função burocrática? Nortear e facilitar a prática? Construção coletiva?)”. No entanto, as questões passam despercebidas, não são exploradas, não são discutidas em profundidade, apesar da riqueza do tema.

Necessário se faz que sejam criados espaços de discussão, porque só altera-se a prática à medida que os profissionais entendem o porquê fazem e também para que.

Outro item interessante trabalhado para que as ADIs refletissem foi: “quando vão brincar, as crianças são levadas bem longe da água, do parque, para que as educadoras fiquem tranqüilas?”. Esta proposta de reflexão feita pelas CP foi apresentada para que as ADI estimulassem as babás a propiciarem momentos de brincadeiras com água. Contudo, esse assunto causou grande polêmica, sendo que uma das CP mencionou: “a existência da cadeira é ainda um problema”, referindo-se ao fato das babás ficarem sentadas e deixarem as crianças brincarem sem intervenção, orientação e envolvimento.

Em outro relato, uma das ADIs comentou: “em um dos momentos no CEI a babá deixou a cadeira e uma das crianças sentou, ela falou ao garoto que não poderia sentar, pois não havia feito o concurso”. Esta fala representa a falta de clareza por parte das babás de suas atribuições revela o descompromisso com a criança, a comodidade com uma função que para ela não requer envolvimento. Tudo isso faz com que a babá não se sinta participe do processo de desenvolvimento da criança.

Na reunião seguinte, as CP fizeram a leitura de um texto e em seguida uma dinâmica, a fim de verificar os sentimentos de cada participante. Iniciou-se uma socialização das atividades feitas no CEI, à medida que eram apresentadas, as CP faziam intervenções.

---

<sup>13</sup> A proposta pedagógica é válida por quatro anos e depois deve ser reformulada.

Em outro momento uma das ADIs falou sobre o fato de ter enviado um questionário para os pais e não ter obtido resposta, para ela não houve interesse por parte deles, todavia outras ADIs pediram para que ela fizesse uma reflexão sobre o tamanho do questionário e outras questões que pudessem dificultar a devolução. Porém uma das coordenadoras<sup>14</sup> do CEI presente nas HTPCs reafirmou a postura da ADI e disse que a família é ausente, desinteressada e descomprometida com as questões do C.E.I.

Talvez seja fundamental que ADIs e coordenadoras de CEI pesquisem sobre a relação família/ escola e proponham ações para uma real participação das famílias no contexto do C.E.I. Sabemos que esse distanciamento faz parte de um processo histórico em que a escola coloca-se melhor do que a família. É imprescindível no contexto atual que reflita-se sobre estas questões para que seja criada uma cultura de participação. Segundo Oliveira (2002) uma proposta pedagógica para a educação infantil deve levar em consideração a criança, a família e o adulto que com ela trabalha.

No encontro seguinte, foi proposta a leitura de um texto: “Cuidar e Educar no berçário: A superação de um paradoxo na educação infantil” e também constava na pauta uma série de afirmações para discussões em grupo: “(1) Berçário um lugar programado para o bebê, (2) Organizado com colchonetes, caixas vazias, móveis baixos, pneus cobertos com tecido, brinquedo coloridos e estimulantes, garrafas plásticas, móveis, figuras coloridas, espelhos, cortinas, cartazes, etc, (3) O educador observa os movimentos dos bebês, fica disponível para atender aqueles que dele necessitam, avalia e muda a organização/atividade à medida que se interessam por coisas novas, (4) Programação desafiadora que estimulem a criatividade – no chão, no teto e paredes.”

Contudo, depois da entrega do texto, a leitura não foi realizada e um assunto tão rico ficou restrita a apresentação de diversos materiais para serem explorados com o berçário, sendo dadas várias sugestões para o desenvolvimento de atividades relativas a cores, tamanho e espessura. Novamente nota-se a presença de conteúdos relevantes na pauta das HTPCs, todavia, a importância deles ficou minimizada, perdendo-se a oportunidade de construir conhecimentos fundamentais às práticas profissionais.

No encontro seguinte uma das coordenadoras apresentou uma técnica de massagem chamada “Shantalla”. Utilizando um vídeo e bonecas para que os auxiliares pudessem orientar as babás para fazerem massagem nos bebês. Neste encontro a diretora de departamento da

---

<sup>14</sup> O HTPC é oferecido para os ADIs, porém esta coordenadora faz-se presente em algumas reuniões e justificou-me a sua presença pelo fato de ficar muito tempo distante da EI, ocupando-se em diversos mandatos cargos de chefia em outros departamentos.

creche autorizou a participação de uma babá de cada CEI, desde que não estivesse em horário de trabalho. Desse modo, as babás que foram ao encontro participaram com muito entusiasmo e dedicação.

Iniciou-se a HTPC seguinte com uma avaliação sobre as Reuniões Pedagógicas ocorridas em cada C.E.I. As ADIs tiveram a oportunidade de relatar suas experiências.

Mais uma vez houve um debate em torno da questão do educar e do cuidar e o relato das ADIs sobre a resistência e o descontentamento das babás em realizar os seus trabalhos.

Por sua vez, uma das CP foi disse que nestes momentos de conflito é necessário trabalhar o Regimento das Creches, já que lá estão explícitas as funções de cada um. Porém, as CP esqueceram de dizer que apesar do Regimento elencar as novas funções às profissionais, não há prescrito no documento revisão salarial, carga horária e mudança de nomenclatura.

Após, as CP informaram ao grupo sobre o início do projeto PCN em Ação. Dessa maneira, os encontros das ADIs deixariam de acontecer semanalmente e passariam a acontecer uma vez por mês. Isto acontece, porque segundo as CPs não seria possível organizar o trabalho do PCN em Ação e manter as HTPCs das ADIs. Percebe-se então através da fala das CPs que o compromisso com a formação em serviço é com as professoras e se houver possibilidade e tempo ocorrerá com as demais profissionais da educação infantil.

Para fazer o fechamento dos HTPCs com as auxiliares, as CPs fizeram alguns questionamentos: “Esses momentos no grupo têm se configurado num espaço de...? Os temas desenvolvidos nos encontros têm atendido às minhas necessidades, assim como as necessidades do coletivo do CEI? Que temas necessitam ser desenvolvidos? Qual a sua maior dificuldade no CEI?”

Para as ADIs os momentos de formação

*[...] têm se configurado num espaço de “troca de idéias, busca, experiência, desabafo, estudo, conhecimento, reconhecer que não estamos sozinhos, aprendizado, compartilhar, enriquecimento de conhecimento, ajudam-nos a sanar as dificuldades do trabalho, a preparar as atividades para serem desenvolvidas pelas babás, amplia os saberes e também funcionam como espaço para a divulgação do que é trabalhado no C.E.I.*

*A importância de estarmos participando dessas reuniões, é que nós também precisamos estar é buscando novas informações, adequando nosso trabalho, buscando novos conhecimentos, nova forma de trabalhar com as crianças, visto que tudo vai mudando e nós também precisamos mudar. O tempo vai*

*passando, a história vai mudando e o tipo de atendimento que damos as crianças também precisa estar, sendo adequado ao tempo. (ADI 3)*

Como sugestões para os próximos encontros disseram que gostariam de discutir os temas por faixa etária, como foi feita com o berçário e também pediram para ser trabalhado o eixo natureza.

Não há dúvida de que o objetivo de uma avaliação seja nortear o trabalho realizado de forma a aprimorá-lo, melhorá-lo, aproximando cada vez mais as práticas de formação, às expectativas dos profissionais. Contudo, percebe-se uma pobreza nas concepções abordadas pelas ADIs, o que poderá não contribuir para o aprimoramento das próximas reuniões.

No encontro seguinte, as CPs organizaram uma atividade cultural, ela consistia em uma visita a uma Exposição de Desenhos das Crianças do Brasil e do Mundo.

Em outro, foi feita uma atividade de socialização das práticas, que consistia na apresentação de atividades. As CP falaram da importância do faz de conta e também sobre o fato das profissionais não exigirem mais do que as crianças possam oferecer. Não apenas saber o que as babás pensam, mas muito além disso, nota-se que é essencial subsidiar seu trabalho, com conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento da criança, de modo que haja um trabalho efetivo de observação desse desenvolvimento na prática.

Além disso, fizeram a leitura de um texto: “O brincar e o pensar – organizando ambientes adequados às crianças de 0 a três anos”. Conforme o texto foi lido, as ADIs foram falando dos conflitos existentes na realidade do CEI, tais como: a relação família/escola, a falta de conhecimento por parte das babás a respeito do faz de conta. As CP perguntaram as ADIs “as crianças brincam das mesmas coisas? Qual a concepção da babá a respeito do desenvolvimento das crianças pequenas, ou seja, de quê elas são capazes?”

Para finalizar, uma das CP lançou um questionamento ao grupo: o que falta para diversificar as experiências na creche? Pediu para que refletissem, pois seria objeto de discussão na próxima reunião.

Quando questionadas a respeito da definição das temáticas a serem trabalhadas nas reuniões, todas as ADIs disseram que a escolha é feita pelas CP.

*“No HTP quem define o que vai ser trabalhado são as coordenadoras pedagógicas, de acordo com a visão delas, porque as vezes elas nos passam coisas que nós já sabemos, que nós já trabalhamos. Porque eu acho que elas teriam que estar mais próxima da realidade da creche. Vivenciar mais, procurar vir mais aqui, ver o que está acontecendo, procurar ficar mais próximo daqui. Elas possam estar escolhendo o tema, nós ADIs, nunca*

*escolhemos temas. Nenhum tema para trabalhar. Chegamos lá, nós recebemos a pauta pronta. Essa é a pauta do dia, mas falar assim: olha a semana que vem, vocês trazem é... um tema que vocês querem trabalhar. Não, nós não temos essa liberdade de escolher. O que a gente pode é tá perguntando uma coisa pra elas que a gente tem dúvida de trabalhar. Tudo bem! Elas, orientam, mas escolher o tema... Até hoje isso não aconteceu não. O tema é exclusivamente preparado pelas coordenadoras pedagógicas” (ADI 1)*

Essa profissional denuncia a falta de articulação entre o oferecido nos espaços formativos e as reais necessidades da instituição.

Isso nos dá a possibilidade de reafirmar o que falamos ao longo das análises, o projeto de formação deve ser fruto de um trabalho em grupo, em que CP e as auxiliares trabalhem em conjunto, negociando a melhor forma de desenvolver-se profissionalmente.

Acredita-se não ser uma questão somente de falta de horário, mas se faz necessário uma concepção de formação contínua em serviço voltada para a construção coletiva, baseada na troca entre os profissionais, em que o projeto de formação seja fruto da problemática do grupo, para que a criança seja a maior beneficiada.

A entrevistada também considera como entrave a questão das CPs estarem distantes da realidade do CEI. As CPs reconhecem que poderiam contribuir com as professoras se estivessem mais presentes nas instituições e principalmente, na sala de aula, “dando apoio que aquela professora precisa em todos os seus aspectos.” Para elas, uma de suas maiores dificuldades é não poder acompanhar o trabalho do professor no seu dia-a-dia.

Neste aspecto, é imprescindível a Secretaria Municipal de Educação repensar a função da coordenadora pedagógica porque do modo como esta estruturada a educação infantil municipal, torna-se difícil para ela acompanhar desenvolvimento do professor, uma vez que são responsáveis por aproximadamente 25 professoras, inseridas em instituições localizadas em espaços distintos.

Um outro aspecto a ser considerado pelo Secretário de educação é o processo de formação das CP, pois segundo elas quando iniciaram as atividades existia um espaço de formação intenso, através de participação em encontros, congressos, conferências.



#### 4.4. As HTPCs das Professoras: conteúdos, estratégias e visão dos profissionais

Em relação aos conteúdos e estratégias utilizadas nas reuniões das professoras nota-se que a dinâmica das HTPCs é a mesma das ADIs e em todas as reuniões assistidas percebe-se um compromisso por parte das coordenadoras em realizar o planejado. No entanto, deve-se ressaltar alguns pontos falhos: há um atraso para entrar nos assuntos prescritos pela pauta, visto que as professoras querem tirar dúvidas individualmente com a coordenadora, o que provoca uma agitação muito grande no grupo, dificultando o início da reunião; os avisos presentes na pauta poderiam ser deixados para o final da reunião; alguns são polêmicos e muitas vezes acabam interferindo nas discussões pedagógicas subseqüentes; outro aspecto a ser considerado é a extensão da pauta programada, já que, na tentativa de atendê-la, algumas questões importantíssimas são relativizadas e deixadas de lado questionamentos interessantes, não são discutidos e aprofundados da forma que mereceriam. São utilizados trechos de livros, poemas, geralmente lidos pelas CPs. Não há reflexão com o grupo.

Acredita-se que a partir do momento que se faz a escolha de um determinado trecho de livro para ser colocado em pauta, torna-se imprescindível estabelecer uma relação com a prática, buscar o porquê da sua importância e utilizá-lo de forma articuladora com os conteúdos que virão a seguir; sem exploração, sem discussão não há razão de existir.

Observou-se que nas primeiras HTPCs, as CPs estiveram mais envolvidas em dar orientações às professoras - a respeito da organização das salas, listas de materiais, orientações para preenchimento de caderneta - mas, não perderam de vista nesses momentos o caráter pedagógico das informações. Assim, ao dar as orientações, sempre destacavam a importância da criança.

Posteriormente, as CPs deram seqüência à construção do plano de ensino em conjunto com as professoras, iniciado no planejamento anual. O grupo utilizou para consulta os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI).

Uma das coordenadoras colocou a seguinte frase na lousa: “Plano de Ensino é o registro do planejamento, fruto de discussão e trabalho coletivo e visa promover o desenvolvimento do aluno na conquista da cidadania, traçando as diretrizes que assegurem a articulação da escola com as necessidades sociais.”

Essa frase foi objeto de leitura por parte da CP e não foi refletida com o grupo como um todo, uma vez que as professoras separaram-se segundo as faixas etárias, para a montagem de cada plano de ensino. Algumas professoras mostravam-se bastante insatisfeitas,

dizendo não entender o porquê do plano ser construído por faixas etárias e não por CEIs ou E.M.E.Is. Uma delas disse: “como sempre as decisões são tomadas e apenas comunicadas.”

Percebe-se que falta às professoras o real significado do plano de ensino - o para que e o porquê fazer - utilizam os referenciais sem saber diferenciar objetivos, conteúdos e ações; portanto, consultam-no num movimento de transpor para o seu próprio plano o que está ali prescrito. Em seguida, colam e recortam trechos para montarem o seu plano de ensino. Embora uma das CP diga que “o RCNEI é para ser consultado e questionado, o plano de ensino tem de ser funcional, deve orientar a prática e não ficar guardado na gaveta”, as professoras ainda não sabem bem o que fazer com essa autonomia que lhes foi dada.

São imprescindíveis estudos com as professoras a fim de que elas compreendam o significado do projeto pedagógico, do plano de ensino e dos projetos de trabalho, já que tais documentos foram introduzidos no cotidiano da educação infantil, mas as professoras os elaboram sem saber diferenciá-los e a importância deles para a sua prática.

Observou-se a construção do plano de ensino em dois grupos, ou seja, a prática de duas CP. Em um dos grupos, os professores reclamavam que se sentiam muito sozinhos na construção do plano, embora a CP estivesse orientando os grupos, esperavam uma ajuda maior. Buscou-se a dificuldade do grupo em realizar a atividade, haja vista muitas professoras não conhecerem os RCNEI; outras esperavam da CP a construção do documento; e ainda algumas achavam que os referenciais não eram suficientes e que necessitavam de fundamentar o trabalho em outros materiais. As professoras reclamavam, murmuravam e elaboravam o documento; não obstante, faziam do modo como conseguiam e não levavam estes descontentamentos às CP.

Em outro grupo, a coordenadora pedagógica trouxe os conteúdos prontos, colocou na lousa e os professores copiaram. Depois reclamou sobre a falta de autonomia das professoras. Ressalta-se que esta prática não possibilitará a construção da autonomia dos grupos, pelo contrário, ficou clara uma relação de dependência dessas professoras na realização da tarefa, assim como, reforçou a idéia do formador enquanto detentor do saber.

Assim, foram realizados diversos encontros para a elaboração do plano de ensino, entretanto, seja ele cópia do RCNEI ou cópia de conteúdos ditados pela CP, nota-se que essas formas não contribuem para um processo reflexivo em que a professora veja realmente significado para as suas escolhas e, principalmente, a importância desses documentos para nortear o trabalho com as crianças.

Em uma das HTPCs, a proposta era realizar uma avaliação sobre a construção do plano de ensino. A CP pediu uma avaliação individual e com identificação. Neste instante

houve “troca de olhares entre as professoras” e logo se juntaram para realizar a atividade em grupo. Observou-se que na construção da avaliação, um grupo fazia e passava para os outros grupos. Dessa maneira, somente um deles falou sobre aspectos negativos, os outros avaliaram positivamente. Apesar de nas HTPCs sempre haverem críticas. Na verdade, o documento é elaborado para cumprir uma exigência da SME e não porque seja necessário para nortear a prática pedagógica.

A coordenadora realizou a leitura de um trecho de livro sobre a temática e realizou alguns comentários. Então, disse: “vamos ver se a supervisão<sup>15</sup> vai gostar”. Neste momento, é importante questionar a visão de supervisão que as CP possuem, buscando desmistificar uma relação de cordialidade, transformando-a em uma parceria e não simplesmente em mera fiscalização de documentos.

Existe nas HTPCs uma prática de socialização de atividades, um tanto equivocadas, faz-se necessário teorizar esta prática e buscar juntamente com as professoras, o objetivo, o conteúdo de tais atividades, pois senão a prática vira um ativismo, mera troca de atividades. O grupo precisa construir-se através da reflexão crítica de suas práticas e é essencial que esse espaço de discussão seja bem utilizado por todos os participantes.

Posteriormente, realizou-se a observação de uma seqüência de encontros que objetivava construir as memórias das professoras. O trabalho foi iniciado a partir de alguns questionamentos: 1) Como me tornei professora, 2) o início da carreira: impressões do 1º dia de aula, sensações vividas, dificuldades e pessoas que marcaram este início de trajetória profissional, 3) o coletivo escolar no início da carreira: momentos de estudos, trocas de experiências, o planejar pedagógico, características da equipe pedagógica.

Em seguida, retomou-se o filme trabalhado na reunião pedagógica: “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e deixou algumas professoras emitirem suas opiniões, porém deteve o monopólio da fala.

Deu continuidade dizendo sobre a importância de registrar a história da vida profissional. A princípio, houve resistência por parte das professoras, principalmente com o fato de que a cada encontro uma professora seria responsável para fazer o registro das ações desenvolvidas. Todavia, a coordenadora não se intimidou e iniciou a dinâmica para a construção das memórias.

Em uma caixa, estavam algumas frases para serem distribuídas às professoras, de posse delas cada uma falou de suas experiências na primeira escola em que trabalhou, sobre

---

<sup>15</sup> É importante destacar que o Município possui três supervisoras. Elas são responsáveis pelo trabalho realizado na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

os conflitos da profissão e sobre a inexistência da coordenação pedagógica no início da carreira. Uma delas disse “algumas professoras perdiam as tardes de domingo, os sábados, para nos ensinar a preencher caderneta, definir objetivos” e assim acontecia o processo formativo, “as dúvidas eram tiradas umas com as outras”, “nunca sabíamos o que fazer.”

No segundo encontro sobre memórias, a proposta foi especificamente sobre ensino superior. Notou-se que essa busca pelo ensino superior foi motivada pela certificação, sendo que a escolha pelo curso de Pedagogia deu-se ora, por falta de opção, para responder a uma expectativa legal, visto que a LDB exige o ensino superior, ora por ser um curso mais barato. Grande parte das professoras fez o curso de Pedagogia vago, isto é, com frequência uma vez por mês. Uma professora disse:

*[...] o curso foi vago, vaguíssimo, vagaroso, fui à faculdade duas vezes, uma para matricular-me e outra para buscar o diploma. Acho que o diploma conta pouquíssimo, pois tem um monte de gente que o possui e sua prática é ruim. Para mim é importante comprometimento, amor.*

Outra professora falou sobre o desejo de fazer uma faculdade, porém desistiu quando o marido não permitiu. Depois com as mudanças legais, ficou com medo de perder o emprego e foi fazer Pedagogia e posteriormente fez uma especialização, a qual conceitua como uma experiência bem melhor.

O segundo questionamento proposto pela CP foi à relação teoria-prática no ensino superior. Algumas professoras acharam a relação boa; outras demonstraram insatisfação e alegaram um distanciamento muito grande entre a formação e as vivências que passaram a ter em sala de aula. O trabalho de memórias finalizou-se com a construção de uma capa feita pelo grupo, em que as professoras representaram através de um desenho ou uma palavra o significado da formação recebida através destes encontros.

Conclui-se que o trabalho com memórias causou um grande interesse no grupo, rompeu com quaisquer tipos de conversas paralelas muito presentes em outros encontros. Desse modo, cada professora dedicou-se a ouvir atentamente a vivência uma da outra, houve concentração e um envolvimento surpreendentes. Percebe-se nesta proposta de trabalho um diferencial. Apenas em alguns momentos a CP colocou-se a transmitir informações, cedendo lugar para a troca de idéias e análises de experiências vividas pelo grupo.

Após a construção das memórias a CP lançou os seguintes questionamentos. Você conhece a história da Educação Infantil? Quando ela começa? Por que é educação infantil e

não ensino infantil? As professoras fizeram algumas considerações e ela fez a leitura de um trecho da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), após apresentou uma notícia de jornal sobre a aprovação da lei que prevê a incorporação das crianças de 6 anos ao ensino fundamental. Neste momento solicitou às professoras muita atenção às mudanças e também um posicionamento delas em relação aos novos acontecimentos. A incorporação é válida enquanto possibilidade de acesso à escola, haja vista algumas regiões do Brasil não possuírem Educação Infantil, por outro lado, considerando o despreparo do Sistema Municipal, sabe-se que esta determinação terá como consequência a perda da infância, já que a maioria dos profissionais vêem nessa mudança a possibilidade de “treinar” mais cedo essas crianças para alfabetização, esquecendo-se da importância do jogo, do brincar, do ouvir histórias, das músicas e danças, oportunidades estas, fundamentais para a construção e o desenvolvimento global da criança.

Na tentativa de que os profissionais compreendessem esse novo momento da Educação Infantil buscou-se resgatar a História da Educação Infantil com a leitura de alguns textos, esses foram lidos e questionados pela CP, contudo respondidos por ela mesma, com uma pequena participação das professoras.

Para as professoras entrevistadas, o HTPC contribui muito para o desenvolvimento do trabalho, dizem que são momentos de estudo, de tirar dúvidas, de trocas de experiências, de transmissão de informações e conteúdos:

*“Ele ajuda no trabalho, a partir do momento que ele me serve como complemento das minhas atividades. Uma forma para que eu possa tirar dúvidas, uma troca de experiência com as professoras que fazem parte, que estão comigo e também um apoio pra quando eu tenho necessidade”.(Professora 3)*

Nota-se a necessidade de trabalhar com o grupo de profissionais o significado das expressões “troca de experiências”, “trocas de atividades”, uma vez que elas são resumidas a trocas de atividades prontas. Para tanto, seria necessário que também houvesse um melhor entendimento por parte das CP, de modo que compreendessem a necessidade de resgatar as habilidades, os conhecimentos e conteúdos que poderiam ser de fato trocados nesses momentos.

*“ as trocas que ocorrem entre os professores. Vem enriquecer contribuir ainda mais ainda pra que a gente melhore as atividades que nós passamos*

*prás crianças. Eu acho, assim, um ponto muito bom, que até então o HTPC, em outros tempos era muito mais leituras. E, a partir do momento que começou haver trocas de atividades, enriqueceu o trabalho de todas que participam do HTPC. Ele é extremamente rico, ele contribui muito”.*  
(Professora 4)

Torna-se preocupante, o fato dessa professora mencionar a troca de atividades como mais significativa em relação aos “ tempos com mais leituras”. Pois, nesta visão apreende-se que a fundamentação teórica torna-se desnecessária.

Desse modo, recorre-se a Paulo Freire ( 2005, p.105) sobre a importância da teoria no processo reflexivo:

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem.

Essas concepções dão a oportunidade para avaliar o quão distante estão as práticas observadas do real conceito de formação contínua em serviço, no qual deveriam ser criados espaços de reflexão e ação das práticas cotidianas para o desenvolvimento dos profissionais.

Sabe-se que também é necessário ter como ponto de partida a necessidades dos formando para que o processo seja significativo aos envolvidos, já que não há transformação na abstração, no distanciamento, no vazio. A atividade de formação deve ser carregada de sentido, partir dos anseios, das dúvidas, dos problemas daqueles que estão inseridos nos processos formativos.

Na visão das CPs o trabalho desenvolvido na HTPC parte de uma avaliação/diagnóstico no começo e final do ano e também do acompanhamento dos trabalhos feitos:

*“Nos HTPCs, reuniões pedagógicas, PCN em Ação nós montamos um projeto de trabalho pro ano todo, visando nesse projeto às problemáticas que nós encontramos no ano anterior, quais foram os pontos mais difíceis, o que nós detectamos que não tá correndo bem, o que nós detectamos que também indo*

*muito bem e merece ser falado, que está bem, que deve continuar, sempre em busca de mais. Agora, esse trabalho, nós três coordenadoras, nós sentamos e elaboramos todo esse trabalho. Aí passamos pra nossa diretora, que a nossa diretora sempre faz intervenção necessária. Se deve ser assim ou não, mas, na maioria das vezes, ela é bem aceita e, nesses anos de trabalho, tem sortido muitos pontos positivos. Tem tido uma evolução se pusermos uma escala. Eles são realmente elaborados por nós coordenadoras e depois... algumas vezes a direção tá junto, mas na maioria nós decidimos tudo”(CP3)*

Questiona-se neste momento se as necessidades e dificuldades encontradas representam interesses do grupo de CP, das Diretoras de departamento ou das professoras, dado que a forma como foi exposto anteriormente fica nítido que a decisão do que será trabalhado representa os interesses das CP com o aval da Diretora de Departamento da E.M.E.I.

Uma das CP, ao ser questionada a respeito do HTPC atender ou não as necessidades e problemas do grupo, disse que:

*É difícil você contemplar todas as necessidades do grupo, mas na medida do possível, a gente procura tá ouvindo o professor, discutindo questões da prática, falando do dia-a-dia, propondo temas, estudo, pra tá estudando e elucidando essas dificuldades do dia-a-dia. É fácil fazer tudo isso? Não, não porque são vinte e cinco professores, você escutar os vinte e cinco numa reunião, é....atender as necessidades individuais de cada um é difícil diante do número grande. Um coordenador pra tá trabalhando com um grupo. Então, a gente acaba na realidade trabalhando temas comuns. Alguns vão manifestando as suas dificuldades. Outros vão apresentando as soluções encaminhadas e, assim, a gente vai construindo e atendendo da melhor maneira possível as necessidades de cada um”.(CPI)*

Embora, as palavras necessidades e dificuldades estejam presentes nos discursos dos profissionais na prática observa-se a unilateralidade na organização das temáticas e a exclusiva transmissão nos processos de formação.

Nota-se que para o atendimento das dificuldades e necessidades profissionais seria necessário o envolvimento de toda a equipe ligada á Educação Infantil desde a concepção do projeto até sua realização e avaliação. Desse modo, os sujeitos seriam partícipes e atores do seu próprio processo de formação, pautada em uma construção coletiva. As temáticas, os objetivos e procedimentos não seriam definidos *a priori*, mas sim fruto de debates, de maneira que o grupo estabelecesse suas prioridades.

Um outro aspecto a ser considerado pelo Secretário da Educação é o processo de formação das CPs, pois segundo elas quando iniciaram as atividades existira um espaço de formação intenso, através de participação em encontros, congressos, conferências. Todavia, neste momento atual a formação da CP:

*“ feita por nós mesmos. É feita por nós mesmos, através dos estudos que a gente faz. Os livros que a gente compra, que a gente vai construindo. É mais... como professor. É um ideal que você tem de profissão. É a responsabilidade que você tem com o processo formador, com o seu processo formador, com o processo formador do seu professor, da escola que você trabalha. É o compromisso que você tem com esse processo, e o compromisso ele faz com que você busque essa formação. Hoje quem investe nessa própria formação somos nós mesmos”CP1*

A questão da formação do formador deve ser uma preocupação constante da equipe gestora, visto que elas possuem em suas mãos a responsabilidade pelo desenvolvimento pessoal e profissional de grande parte das professoras.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho de pesquisa aqui desenvolvido teve como objetivo identificar os espaços de formação contínua em serviço oferecidos aos profissionais dos Centros de Educação Infantil, bem como as ações desenvolvidas nesses espaços.

O cenário da pesquisa apresentou uma série de ambigüidades, uma vez que na mesma instituição, os profissionais responsáveis por cuidar das crianças são classificados com nomenclaturas distintas – funcionária, babá, tia, menina. Esse fato caracteriza a falta de definição de identidade desse profissional, revelando toda gama de contradições presentes nesse ambiente, tais como: formação, salários e jornada de trabalho diferenciados.

Na verdade as funcionárias assumiram uma identidade profissional a partir de propósitos da própria Secretaria, que por sua vez, foi influenciada por uma concepção de atendimento infantil, no qual o profissional deveria desempenhar um papel assistencialista e o local se parecer o mais possível com o doméstico. Tal realidade refletia os aspectos, cultural, institucional e social daquele momento histórico.

Nessa perspectiva, a partir da LDB/96 as creches deveriam ser incorporadas à Secretaria da Educação, de modo que o Município pesquisado seguiu a exigência legal e as instituições sob sua responsabilidade deixaram de ser chamadas de creches para tornarem-se Centros de Educação Infantil. Contudo, observa-se que houve apenas uma mudança na nomenclatura, uma vez que não foram feitas alterações estruturais, permanecendo as práticas e posturas vinculadas à creche.

Entre essas práticas e posturas, nota-se a dicotomia entre cuidar e educar. A qual foi reforçada pelas decisões da Secretaria Municipal de Educação ao distinguir as nomenclaturas dos profissionais, suas funções, seus planos de carreira e espaços formativos.

Em relação aos espaços formativos, percebe-se que as diretoras de departamento e coordenadoras de CEI, responsáveis por sua viabilização, não estão preparadas para desenvolverem as ações de formação necessárias para a melhoria do desenvolvimento profissional da equipe, uma vez que optam freqüentemente por trazerem profissionais que não pertencem à instituição. Observa-se nestas escolhas, diversos equívocos, entre eles, a incapacidade dos dirigentes na escolha desses profissionais, o que acarreta um distanciamento entre suas contribuições e a realidade da instituição.

Faz-se necessário ressaltar, também, que um projeto de formação em serviço envolve um planejamento, em que as ações estejam associadas às suas finalidades, isto é, não basta preencher o tempo com atividades sem significado e sem objetivo, é fundamental que as ações realmente contribuam para a melhoria do trabalho.

Evidencia-se na realização das entrevistas feitas com esses profissionais, que eles concebem os espaços formativos como momentos de “troca de experiências”. Momentos que seriam de grande valia, haja vista a definição de experiência como prática adquirida com o exercício constante duma profissão, e tudo que este exercício teria a contribuir como ato de reflexão em que se busca selecionar as práticas positivas e melhorar sempre. Entretanto, nota-se que este momento é transformado em mera troca de atividades prontas, em que os grupos delas se apropriam sem objetivo e sem significado algum.

Por outro lado, se houver troca de experiência sem uma teorização dessas práticas, cair-se-á no vazio ou simplesmente em um momento de sugestões de atividades sem reflexão, sem significado.

As coordenadoras pedagógicas, por sua vez, elaboram um projeto de formação, estudam continuamente, porém, necessitam rever as metodologias para que os profissionais tenham uma participação mais ativa na construção do conhecimento, pois se observa que a prática preponderante nas HTPCs tem caráter transmissivo. É de suma importância ter consciência de que essa questão da transmissão nos espaços formativos é cultural, fruto de uma concepção de educação, em que uns eram detentores do saber enquanto outros receptores passivos de informações.

Segundo o professor Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Junior, em uma palestra proferida no Campus da Unesp de Araraquara<sup>16</sup>, existe uma diferença entre informação, conhecimento e saber, uma vez que a primeira é o dado bruto, exterior ao sujeito, o conhecimento envolve a ação do sujeito; e o saber permite a crítica. Sendo assim, é imprescindível que esses conceitos estejam entrelaçados nas diferentes ações desenvolvidas nos espaços formativos e sejam vividos pelos profissionais.

Na verdade, um processo formativo deveria garantir a reflexão, a ação questionadora como parte dos espaços de formação, sendo necessário aos participantes tomarem para si esta realidade. De um lado, torna-se fundamental aos formadores mudarem suas práticas; e de outro aos profissionais assumirem os espaços de formação como construção de conhecimentos e não como um lugar em que alguém lhe apresente receituários, fórmulas a serem executadas.

A transformação desse aspecto nos espaços formativos é determinante para a construção da autonomia do trabalho, a prática de formação deve ser alicerçada pela ação,

---

<sup>16</sup> A palestra foi proferida no dia 24-05-2006.

pela arte do diálogo e da discussão. Embora as vivências observadas estejam pautadas ora por monólogos, ora por pseudodiálogos, inexistindo a reflexão.

A luta pela instauração de um espaço reflexivo com profissionais da educação infantil envolve a valorização dos saberes que os profissionais construíram ao longo de sua experiência.

Para haver construção de conhecimento, é necessário o estabelecimento de uma postura dialógica, indagadora, questionadora entre formando e formador. A construção coletiva de um conhecimento ocorre por meio da colaboração mútua, da escuta das experiências que o outro realizou e também do processo de crítica e reflexão.

De acordo com Freire (1996, p. 136) “se não escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo”, e esta prática não possibilita a construção de conhecimento, mas simplesmente a transmissão de informações.

Nota-se que a maioria dos gestores da educação infantil responsabiliza os profissionais que lidam diretamente com a criança pelo insucesso e pela má qualidade do trabalho, conseqüência de sua falta de formação específica e da dicotomia entre cuidar e educar, contudo, observa-se na pesquisa que tal dicotomia nasce nos gabinetes da Secretaria da Educação, através das decisões dos que lideram,, sendo reforçada nas instituições pelos formadores que ainda não tem clareza sobre o conceito de educar e cuidar, transmitindo aos profissionais um educar estritamente associado ao escolarizar, deixando de proporcionar à criança vivências fundamentais par o seu desenvolvimento pleno.

Em relação à falta de formação específica dos profissionais, a pesquisa demonstrou que apesar de necessária, a formação contínua em serviço tem como entrave, para o seu sucesso, a falta de qualificação das diretoras de Departamento e das coordenadoras de C.E.I, que não estão preparadas para desenvolver ações de formação, uma vez que não têm clareza na elaboração do seu planejamento, e que são incapazes de perceber o que é relevante para ser tratado nos espaços formativos.

A questão da formação específica dos profissionais poderia ser aprimorada com a intensificação das parcerias com Universidades, não se trata aqui de realizar uma titulação em massa, mas sim da construção de uma grade curricular que contemplasse as peculiaridades da faixa etária em questão, de modo que antes do título viessem conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento do profissional o qual poderia gerar melhorias em sua prática.

Em relação à formação dos formadores, também poderia intensificar-se as parcerias com Universidades, de modo que fossem criados espaços de reflexão e ação desses líderes,

em que eles pudessem renovar suas concepções e construir novos paradigmas de uma educação infantil emancipadora.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (série Pedagógica).
- ANGOTTI, M. *O trabalho Docente na Pré-Escola: revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- BARRETO, A. M. R.F. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BASSEDAS, EULÁLIA. Aprender e ensinar na educação infantil. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BASTOS, M. H. C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. (org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1991
- BRANDÃO, C. R. *O que é o Método Paulo Freire*. São Paulo: editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para elaboração de orientações nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política Nacional da Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos Fundamentais das Crianças*. MEC/SEF/COEDI, 1995.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação Infantil: bibliografia anotada*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação* (documento Preliminar). Brasília: MEC/SEF, 2003.

CANÁRIO, R. Cadernos de Organização e gestão Curricular. *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação*. (incompleta)

CANAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, A. M. R; MIZUKAMI, M. G. N.(org). *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. 182p

CAMPOS, M. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez – Fundação Carlos Chagas, 1993.

\_\_\_\_\_. Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN (org). *Educação Continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.

CERISARA, A . B. Por uma Pedagogia da Educação Infantil; desafios e perspectivas para as professoras. IN: ROMANOWSKI; MARTINS; JUNQUEIRA(orgs). *Conhecimento Local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Curitiba: Champagnat, 2004, 301p.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-110.

COSTA, F. N. A. O Cuidar e o Educar na Educação Infantil. In. ANGOTTI, M. (org) *Educação Infantil: para quê, para quem e por quê?*. Campinas: Editora Alínea, 2006..

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. A(org.) . *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, S. H. V. *Reflexões acerca da formação do educador Infantil* . Caderno de Pesquisa. São Paulo ( 97): 79-88, maio. 1996.

DEMARTINI, Z.B.F. Historias de vida na abordagem de problemas educacionais. In. SIMSON, O .R.M.V. (org) *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-brasil)*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

ESTRELA. M.T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In. FERREIRA, N. S. C. (org). *Formação continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003

FAZENDA, I et al. *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande – Mato Grosso: Editora UFMS, 1999.

FERREIRA, F; ROSEMBERG, F; CAMPOS, M. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo. Cortez:FCC, 1993.

FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M. (orgs). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FORMOSINHO, J.O; FORMOSINHO, J. A. Formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M. (orgs). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREIRE.P. *Pedagogia do Oprimido*. 41ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 9ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 1998.

\_\_\_\_\_. Trad. Moacir Gadotti. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol 1.

FUSARI, José Cerchi. *Formação Contínua de Educadores: Um Estudo de Representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo - SMESP*. Doutorado / USP –FE, 1997.

HILL, M.M; HILL, A. *Investigação por questionário*. Lisboa: edições Silabo LTDA, 2000.

KRAMER, S. (org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 4º ed. São Paulo: Ática , 1992.

\_\_\_\_\_. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Currículo de Educação Infantil e Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. *Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin*. Caderno de Pesquisa. São Paulo ( 122): mai/ago, 2004.

KUHLMANN , J. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p



LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S, V. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1999.

MACHADO, M. L. A . *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Desafios iminentes para projetos de Formação de Profissionais para Educação Infantil*. Caderno de Pesquisa. São Paulo ( 110):191-202, julho. 2000.

MARIN, A . J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Aline Maria M. R, MIZUKAMI, Maria G. N. (org.). *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. 153 - 165p.

MELLO, S. A . *A Educação das Crianças de Zero a Três anos*. FFC/ Unesp/ Marília, 2002.

MONARCHA. C. (org). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111- 128.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. A . *A Escola como espaço de Formação Continuada de Professores: Análise de uma Experiência*. Mestrado / PUC/RJ, 1996.

NUNES, C. S. C. *Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo, o trabalho e a formação de professores no Brasil*. Tese de Doutorado. Unicamp. 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. A [et al.]. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002

\_\_\_\_\_. *A universidade na formação dos profissionais de educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994a.

OLIVEIRA; FERREIRA. Propostas para o Atendimento em Creches no Município de São Paulo-Histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, F. *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A (org.) . *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ONOFRE, Márcia Regina. *O Programa de Educação Continuada da SES/SP (1997-1998) na visão de Docentes Formadores, Professores Participantes e Especialistas de Educação*. Mestrado/ UNESP – FCLAR, 2000.

PARENTE, C. Uma experiência de formação dos professores(as) de educação infantil. In: ZABALZA, M. A . *Qualidade em educação infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PASSOS, Laurizete Ferragut. *A Colaboração Professor- Pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica*. Doutorado / USP/SP, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e critica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

\_\_\_\_\_. Aspectos Gerais da Formação de Professores para a educação infantil nos programas de magistério – 2º grau. In: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

REGO. T.C. Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSEMBERG, F. *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG, F. Formação do Profissional de educação Infantil através de cursos supletivos. In: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SILVA, I. O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 203- 211.

SILVA, M. *As experiências vividas em formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da Didática*. Doutorado / USP/SP, 1999.

ZABALZA, Miguel, A . *Qualidade em educação infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**ANEXOS**

**QUESTIONÁRIO**  
**Escolha uma das respostas e marque com X**

**1. Quantos anos você têm?**

- menos de 21 anos
- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos

**2. Há quantos anos trabalha com crianças em creche?**

- menos de 5 anos
- de 5 a 10 anos
- mais de 10 anos

**3. Qual o seu grau de escolaridade?**

- ensino fundamental completo ( oito séries)
- ensino fundamental incompleto
- ensino médio completo ( onze séries)
- ensino médio incompleto
- magistério
- magistério incompleto
- ensino superior completo
- ensino superior incompleto

**4. Porque escolheu ser babá?**

- por opção
- por não ter conseguido um outro trabalho
- por gostar de trabalhar com crianças
- por falta de opção

**5. Como você se sente neste trabalho:**

- muito satisfeita
- satisfeita
- insatisfeita
- muito insatisfeita

**6. O que impede a sua satisfação com o trabalho:**

- o salário
- o salário e apoio da coordenação
- o apoio da coordenação
- a falta de materiais

**7. O que deve fazer uma babá?**

- cuidar
- educar
- cuidar e educar como uma mãe
- cuidar e educar como uma professora

**8. O que você acha das reuniões pedagógicas e das capacitações que participa?**

- muito boa
- boa
- regular
- ruim
- péssima

**9. Quem escolhe os temas que vão ser discutidos nas reuniões?**

- as babás
- as babás e a coordenadora
- a coordenadora
- a coordenadora e a ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil)
- as babás e ADIs

**10. Os temas que são discutidos:**

- ajudam na realização do trabalho com as crianças
- contribuem para o crescimento das babás
- contribuem para o crescimento das babás, mas não ajudam no trabalho com as crianças
- são perda de tempo

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA: Diretora de Departamento de Creche**

- 1- Qual o seu conceito de educação infantil? Qual a diferença do atendimento oferecido às crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos? Porquê há diretora de departamento para a pré-escola e uma outra para os centros de educação infantil?
- 2- Quais são suas atribuições e há quanto tempo exerce essa função?
- 3- O que acha do trabalho que é realizado pelas babás? Auxiliares de desenvolvimento infantil? Coordenadoras de C.E.I? Pontos positivos e negativos? Quais as dificuldades para a realização do trabalho?
- 4- Para quê o município oferece HTPC, Reunião Pedagógica, Jornada da Educação e PCN em Ação para os profissionais?
- 5- A babá possui uma capacitação anual e quatro reuniões pedagógicas, você considera esses espaços suficientes para o desenvolvimento profissional delas?
- 6- O trabalho desenvolvido nas reuniões pedagógicas do C.E.I faz parte de um projeto da secretaria de educação municipal ou é uma decisão da equipe do Centro de Educação Infantil?
- 7- Qual a sua participação nas capacitações e reuniões pedagógicas? Está satisfeita com as temáticas que são desenvolvidas?
- 8- Para quê são solicitados dos C.E.Is relatórios das reuniões pedagógicas? É feita alguma interferência no trabalho? De que modo o trabalho é avaliado?
- 9- Porque o HTPC não é oferecido aos coordenadores do C.E.I?
- 10- A secretaria municipal oferece as coordenadoras pedagógica espaço para se aperfeiçoarem? Porquê? Como ocorre a formação dessas formadoras?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA: Coordenadoras Pedagógicas**

- 1- Quais são as atribuições das Coordenadoras pedagógicas no processo de formação dos profissionais da educação infantil?
- 2- O que é necessário para que as ações desenvolvidas nos espaços formativos transformem-se em prática? Depende do quê e de quem?
- 3- Para você as estratégias utilizadas nos espaços formativos estão pautadas na transmissão de informações ou na construção de conhecimentos?
- 4- Quem escolhe o tema que será abordado no HTPC, reunião pedagógica, no PCN em ação e na jornada da educação? Quais são os critérios utilizados?
- 5- A secretaria municipal oferece as coordenadoras pedagógica espaço para se aperfeiçoarem? Porquê? Como ocorre a sua formação?
- 6- Para quê são colocados trechos de livros na pauta da reunião?
- 7- Qual a importância na educação infantil de se ter uma proposta pedagógica, projeto? Qual o significado deles para os profissionais?
- 8- O que você pensa da autonomia que os professores possuem para construir o plano de ensino? A forma como foi realizado conduz a autonomia do grupo?
- 9- Como é feita a avaliação do trabalho que vocês realizam? Vocês acham que as professoras e as auxiliares de desenvolvimento infantil utilizam os conhecimentos adquiridos nos espaços formativos?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA: Coordenadora de C.E.I**

- 1- Antes de ser coordenadora do C.E.I, você desenvolveu alguma função na prefeitura? Qual? É concursada?
- 2- Quais as atribuições da coordenadora do C.E.I? A quem cabe a responsabilidade pelo trabalho pedagógico?
- 3- Para quê realizar reuniões pedagógicas com as babás? Quem define os temas das reuniões pedagógicas e quais são os critérios utilizados?
- 4- Qual o objetivo de trabalhar nas reuniões pedagógicas (filmes, mensagens reflexivas, orações, filmes)?
- 5- Quais são os espaços de formação que o município oferece as coordenadoras? Porque você não participa da HTPC?
- 6- Para você o que são atividades de cuidado e o que são atividades de educação?
- 7- Quais são as funções de uma babá? Ela possui condições para realizar as atividades educativas?
- 8- Quem orienta o trabalho das babás? Existe um horário para realizar esse trabalho?
- 9- Porque as babás não podem montar a grade de atividades para ser desenvolvidas com as crianças?
- 10- A Secretaria Municipal da Educação transportou as Creches da assistência para a educação, houve alterações? Quais?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil**

- 1- Para quê participar de espaços como HTPC, Jornada da Educação? PCN em ação?
- 2- Para você qual o significado da HTPC? Pontos positivos e negativos?
- 3- A HTPC pode ajudá-la no desenvolvimento do trabalho no C.E.I? De que maneira? Quem define o que será trabalhado na HTPC?
- 4- Quem elabora a reunião pedagógica do C.E.I? Como são escolhidos os temas?
- 5-Verificando os relatórios das reuniões pedagógicas observei que vocês realizam um trabalho com filmes, músicas e textos reflexivos, porque a utilização desses métodos?
- 6-As babás participam de uma capacitação anual e quatro reuniões pedagógicas anuais, você acha esses espaços são suficientes para a formação delas? Há como transportar os conhecimentos aprendidos nos HTPCs para as babás?
- 7-O que são atividades de cuidado e o que são atividades educativas? Qual a função da babá?
- 8- Porque são trazidos profissionais de fora para trabalharem nas reuniões pedagógicas?
- 9-Quais as dificuldades para executar a sua função?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA: Professoras**

- 1- Para você qual o significado da HTPC? Em quais aspectos a HTPC ajuda? Quem escolhe o que será trabalhado nas reuniões? As coordenadoras pedagógicas fazem um levantamento dos problemas/necessidades do grupo? Você sabe como são escolhidas as temáticas?
- 2- Você acha que a HTPC atende as necessidades e dificuldades do grupo?

3- Você classifica os espaços de formação (HTPCs, Reunião Pedagógica, PCN em Ação e Jornada da Educação) como momentos de construção de conhecimentos ou transmissão de informações?

5- Como você avalia a prática da coordenadora pedagógica? Quais os pontos positivos e negativos?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA: Babás**

1- Porque você escolheu ser babá?

2- Qual a função da babá? Como você se sente neste trabalho?

3- O que são atividades de cuidado e o que são atividades educativas? É possível separar essas atividades?

4- Você se sente preparada para desempenhar essas atividades? Porquê?

5- O que é necessário para que você desempenhe essa função?

6- Quem escolhe os assuntos que serão tratados nas reuniões pedagógicas e nas capacitações? As capacitações e as reuniões pedagógicas ajudam no desenvolvimento do seu trabalho com as crianças? De que forma? Você acha que esses espaços são suficientes para a sua formação?

7- Qual a participação da auxiliar de desenvolvimento infantil no desenvolvimento do trabalho com as crianças?

8- A coordenadora de C.E.I contribui no desenvolvimento do seu trabalho? De que forma?

9- Quem elabora a grade de atividades para ser desenvolvidas com as crianças? Qual a sua participação?