

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA MARGARETE DA SILVA

**POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DO PROINFANTIL EM ALAGOAS**

Maceió
2016

MARIA MARGARETE DA SILVA

**POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DO PROINFANTIL EM ALAGOAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos

Maceió

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

S586p Silva, Maria Margarete da.
Políticas nacionais para a educação infantil: uma análise do proinfantil em Alagoas / Maria Margarete da Silva. - 2016.
137f. : il.

Orientadora: Inalda Maria dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 92-97.
Anexo: f. 98-137.

1. Educação infantil. 2. Proinfantil. 3. Professores - Formação. 4. Identidade profissional. I. Título.

CDU: 37.014(813.5)

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Políticas Nacionais para a Educação Infantil: Uma análise do Proinfantil em Alagoas

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 04 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Inalda Maria dos Santos

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (Orientadora – PPGE/UFAL)

Walter Matias Lima

Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)

(Examinador Interno)

Conceição Gislane Nóbrega Lima Salles

Prof. Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima Salles (UFPE)

(Examinadora Externa)

Dedico esta dissertação especialmente ao meu filho, por compreender meus momentos de ausência, a minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), que sempre acreditaram em mim, a todos os professores que, apesar dos desafios, ainda acreditam na educação deste país. Dedico ainda a todas as crianças, indispensáveis neste momento tão especial da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Supremo Deus, por me permitir galgar mais um degrau na vida.

Ao meu filho, pela longa espera e os momentos de ausência, mesmo sabendo da importância deste trabalho, que, em alguns momentos, pedia mais atenção.

À minha orientadora, Inalda Santos, pela paciência, dedicação e respeito na orientação deste trabalho, especialmente por respeitar minhas dificuldades enquanto pesquisadora em formação. Agradeço, sobretudo, por compreender e aceitar meu processo. Apesar de ter percorrido outros caminhos, fui por ela acolhida. Mil vezes agradeço por sua sensibilidade e apoio diante de outros compromissos assumidos por mim. Ficarão registrados na minha história acadêmica, pessoal e profissional.

Aos amigos e amigas que, mesmo conscientes da necessidade de isolamento durante a construção deste trabalho, mantinham contato para dar apoio ou simplesmente saber como eu estava. Minha eterna gratidão e carinho a todos(as) pelo apoio nos momentos necessários. Em especial a Ana Cristina, pelas excelentes contribuições e pela presença nos momentos mais difíceis.

Agradeço imensamente às crianças, que são protagonistas desta construção e foram tão importantes para a pesquisa. Ao longo de minha trajetória profissional, trabalhar com as crianças me fez ver o quanto elas nos trazem a leveza e os encantamentos próprios do universo da infância.

Aos queridos colegas de Mestrado, pelos momentos tão calorosos. Do pouco tempo que ficamos juntos e trocamos figurinhas sobre nossa profissão e perspectivas futuras, pós-mestrado, destaco a colega Maria José, pois sempre almoçávamos juntas.

Aos meus irmãos e irmãs, que, mesmo distantes e com saudades, torciam para que este processo chegasse ao fim, para voltarmos aos nossos encontros com maior frequência.

Não poderia esquecer os professores e companheiros de profissão que, apesar dos desafios e dificuldades, ainda acreditam na educação, estão sempre no movimento de busca por novos conhecimentos para fazer do espaço pedagógico um ambiente atrativo e acolhedor para as crianças deste país e do mundo. Porém, companheiras e companheiros, só a LUTA muda a vida!

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

(Manoel de Barros).

RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca das políticas nacionais para a Educação Infantil, inserindo uma análise do PROINFANTIL no Estado de Alagoas, com suas respectivas Agências Formadoras - AGF. Tem como objeto de estudo o PROINFANTIL em Alagoas, com o objetivo de compreender a formação de professores da Educação Infantil em seu contexto, baseado na análise dos relatórios das AGF do Estado, no período do ano de 2008 a 2011. Levanta como problema os seguintes questionamentos: qual a importância do PROINFANTIL na formação dos professores da Educação Infantil? A estrutura curricular do programa atende às especificidades didático-pedagógicas de um curso destinado à formação de professores que atuavam na Educação Infantil sem a formação mínima necessária para uma prática de qualidade na Educação Infantil? Além de contemplar disciplinas como História, Legislação, Organização do Trabalho Pedagógico - OTP, Fundamentos Educacionais - FE, conceitos e elementos pedagógicos (cuidar e educar, a ludicidade e a prática pedagógica no cotidiano das Instituições de Educação Infantil, contemplando como eixos temáticos horizontais: educação, sociedade, cidadania, infância, cultura e gestão na Educação Infantil, bem como o desenvolvimento infantil), a dissertação ainda traz outros aspectos relacionados à Educação Infantil. Adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental descritiva na metodologia. Este estudo aborda outros conceitos que fundamentam a Educação Infantil no contexto da legislação brasileira e retrata, ainda, a qualidade do atendimento à criança, no período que compreende 0 a 5 anos de idade, destacando que a creche e a pré-escola são um direito inalienável da criança pequena, independentemente do nível socioeconômico.

Palavras-chave: Educação Infantil. PROINFANTIL. Formação de Professores. Identidade Profissional.

ABSTRACT

This master's thesis is a bibliographical and documentary research on national policies for Early Childhood Education, inserting an analysis of PROINFANTIL in the state of Alagoas, with their respective agencies forforming (AGF). The object of study is the PROINFANTIL in Alagoas, in order to understand the formation of Early Childhood Education teachers in context, based on analysis of the state of AGF reports, since 2008 to 2011. It raises the following questions as a problem: How important is the PROINFANTIL in teacher education from kindergarten? The program's curriculum meets the didactic and pedagogical specifics of a course for the training of teachers who worked in kindergarten without the minimum training required for a quality practice in kindergarten? The hypothesis is positive, since it not only includes subjects such as History, Law, Pedagogical Work Organization, Educational Foundations, as well as concepts and pedagogical elements (care and education, the playfulness and the pedagogical practice in the daily Early Childhood Education institutions, covering as horizontal themes: education, society, citizenship, childhood, culture and management in Early Childhood Education and child development), also brings other aspects of Early Childhood Education. It adopted the bibliographical and documentary research as a descriptive methodology. This study discusses other concepts that underlie Early Childhood Education in the context of brazilian legislation and reflects also the quality of care to the child in the period comprising 0-5 years of age, noting that the day care and preschool is a right inalienable young child, regardless of socioeconomic status.

Keywords: Early Childhood education. PROINFANTIL. Teacher training. Professional identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - PROINFANTIL: base curricular do Ensino Médio	70
Quadro 2 - Matriz pedagógica da formação pedagógica.....	71
Quadro 3 - Municípios parceiros da AGF de Arapiraca	75
Quadro 4 - Número de cursistas formados pela AGF de Arapiraca.....	76
Quadro 5 - Número de formados pela AGF de Santana do Ipanema	78
Quadro 6 - Municípios parceiros da AGF de Santana do Ipanema.....	79
Quadro 7 - Número de formados pela AGF de União dos Palmares	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas na Educação Básica por modalidade e etapas de ensino de 2007 a 2010	34
Tabela 2 - Matrículas da Educação Básica por modalidade e etapas de ensino, segundo a dependência administrativa	35
Tabela 3 - Distribuição de matrículas por nível de ensino e participação da rede pública no Brasil ..	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGF	Agência Formadora
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DECNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil
DNC	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP	Ministério de Educação e Saúde Pública
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA	20
2.1	Educação infantil no Brasil: avanços: avanços e retrocessos.....	25
2.2	Educação Infantil no contexto das políticas públicas nacionais.....	29
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: BASE CONCEITUAL E LEGAL.....	40
3.1	Professor de Educação Infantil no contexto das políticas públicas: formação e atuação docente	51
3.2	Associação teoria e prática na formação e atuação do professor de educação.....	53
3.3	Formação e valorização do professor de Educação Infantil.....	54
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROINFANTIL.....	62
4.1	O PROINFANTIL em Alagoas: apresentação da estrutura geral e implantação do programa através das Agências Formadoras em Arapiraca, União dos Palmares e Santana do Ipanema.....	66
4.2	Percurso metodológico da pesquisa.....	72
4.2.1	Apreciação e análise dos relatórios técnicos das agências formadoras do PROINFANTIL em Arapiraca, Santana do Ipanema e União dos Palmares em Alagoas.....	73
4.2.2	Aspectos gerais da implantação do programa nas AGFs: Arapiraca, Santana do Ipanema e União dos Palmares.....	74
4.2.2.1	Desenvolvimento do programa em Alagoas.....	74
4.2.3	PROINFANTIL-AGF – Arapiraca.....	75
4.2.4	Aspectos observados e destacados nos relatórios técnicos	76
4.2.4.1	Relatório Técnico Módulo I Grupo II I dez./2009 AGF Arapiraca	76
4.2.5	Agência Formadora Arapiraca.....	76
4.2.6	Agência Formadora Santana do Ipanema.....	78

4.2.7	Relatório Técnico Módulo-I GRUPO III (Dezembro/2009)AGF Santana do Ipanema.....	79
4.2.8	Agência Formadora União dos Palmares.....	81
4.2.9	Relatório técnico-Módulo IV- grupo III dez de 2009-AGF União dos Palmares..	81
4.3	Análise e discussão dos resultados.....	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	92
	ANEXOS.....	98

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste estudo explica-se principalmente por minha afinidade com a Educação Infantil, em função da trajetória nessa área, que se iniciou com a graduação no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas - UFAL, no período de 1997 a 2001. Durante o estágio supervisionado, realizado numa turma do 2º ano do Ensino Fundamental, onde já questionava a qualidade da exposição das aulas referentes a essa etapa de ensino, refletimos sobre a carência de formação continuada dos profissionais que trabalhavam naquela unidade educativa.

No período compreendido entre os anos de 2002 e 2004, cursei a Especialização em Educação Infantil, na intenção de adquirir mais conhecimentos sobre essa etapa de ensino, pois já exercia a função de professora e trabalhava com crianças pequenas na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade. Simultaneamente, participava de debates calorosos, dentro de uma conjuntura indesejada para a etapa educacional, o que me induzia, ao longo do curso, a questionar, de forma mais efetiva, a qualidade da Educação Infantil e o quanto estávamos distantes de um cenário de qualidade. Neste período, novos conhecimentos foram adquiridos, os quais muito contribuíram para minha formação de educadora.

Em 1998, fui nomeada professora em caráter efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED e passei a exercer a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que correspondia até o quarto ano da Educação Infantil. Isso me permitiu vivenciar novas experiências no campo pedagógico, sempre buscando conciliar o embasamento teórico e a prática no campo educativo, especialmente no que diz respeito à Educação da primeira infância, por se tratar da minha área de atuação profissional.

No ano de 2001, fui convidada a fazer parte da equipe técnica do Departamento de Educação Infantil – DEI da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, exercendo no período de 2001 a 2013 a função de técnica pedagógica da SEMED, atuando como formadora de professores de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Maceió/AL. Já nos anos de 2009 a 2011, participei de um processo seletivo para exercer a função de tutora no programa intitulado Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, no município de Maceió, transferindo minha carga horária de 40h para me dedicar às aulas presenciais e monitoramento pedagógico dos 12 professores cursistas. Assumi o compromisso de ministrar aulas a eles e demais atividades exigidas pelo programa, o que despertou meu interesse e a escolha pelo tema desta dissertação em busca de respostas para algumas inquietações vivenciadas durante o período.

Apoiada na pesquisa bibliográfica e documental descritiva, esta dissertação tem como objeto de estudo o PROINFANTIL em Alagoas, tendo como *corpus* de estudo os relatórios produzidos pelas AGF- Agências Formadoras do Estado de Alagoas entre 2009 a 2011. Sendo assim, a presente dissertação está apoiada nos teóricos Nunes (2011), Corsino (2009), Paschoal e Machado (2009), Oliveira (2004), Pimenta (2002), Kramer (1995), entre outros, e na reflexão do ordenamento legal que fundamenta a Educação Infantil em nosso país, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da LDBN/1996, do PNE/2010 e 2014, dos RECNEI/ 1988, do DCNEI/2009 e das Diretrizes Gerais do PROINFANTIL 2005, base de sustentabilidade deste estudo.

Este trabalho teve como objetivo principal compreender como se deu o processo de formação inicial e continuada dos profissionais que atuavam como docentes com crianças de zero a cinco anos de idade, sem a formação mínima exigida por lei nas instituições de Educação Infantil dos municípios alagoanos, por meio do Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL/MEC, no período de 2009 a 2011 e, assim, responder às seguintes indagações:

- Os objetivos de formar e profissionalizar pessoas leigas para o exercício da profissão docente na Educação Infantil no Estado de Alagoas foi alcançado?
- Como foi a logística de desenvolvimento do programa em Alagoas?
- Como se deu a participação e o desempenho dos cursistas?
- A formação por meio do programa impactou algum tipo de mudança de postura desses profissionais em relação à criança, suas especificidades, desejos e necessidades?

Tomamos como norte para a pesquisa o material impresso do programa, narrativas orais de três técnicas que desempenharam função na Organização do Trabalho Pedagógico – OTP junto ao programa, nas Agências de Arapiraca, Santana do Ipanema e União dos Palmares, bem como de alguns dos relatórios técnicos produzidos por essas três agências durante o período de 2009 a 2011.

Contudo, para se tecer possíveis respostas às indagações levantadas anteriormente, fez-se necessário, através de uma pesquisa bibliográfica, compreender como ao longo da história se delineou a História da Educação Infantil e das políticas públicas para essa etapa da Educação Básica em nosso país e quais as influências provocadas pelas propostas e modelos de educação de outros países nas propostas de educação para a infância brasileira.

Estruturada em três seções, esta dissertação traz, em sua primeira seção, uma abordagem histórico-conceitual das ações voltadas para as crianças nos seus primeiros anos de vida, ao longo da História da Educação Infantil, mostrando que o início dos cuidados com a criança se deu na Inglaterra, notadamente em função da Revolução Industrial com a utilização da mão de obra feminina. As mães, ao saírem para trabalhar nas fábricas, tinham que deixar seus filhos sob os cuidados de outras mulheres, as quais, por prestarem e receberem por esse serviço, foram denominadas de mercenárias, surgindo mais tarde outras formas de cuidados com a criança pequena, como o voluntariado¹.

O voluntariado era um grupo de mulheres que se organizavam em comunidades para cuidar dos filhos das trabalhadoras sem cobrar pelos serviços prestados. A preocupação era desenvolver bons hábitos nas crianças cuidadas, numa demonstração de solidariedade e espírito coletivo. Esse contexto demonstra que, embora a educação da criança pequena tivesse a família como base principal, a função da escola era essencialmente importante não apenas no que diz respeito à instrução, mas, principalmente, no que se refere à formação e ao desenvolvimento integral das crianças.

A criança, afirma Nunes (2011, p.13), “é um todo, que o físico, o social, o emocional e o intelectual são apenas aspectos de um ser único e integral e que um não se realiza bem sem o outro”. Isso significa que, ao se cuidar das crianças, deve-se ter a preocupação com a transmissão de valores e com a autoestima delas, garantindo experiências e elementos para construir determinada visão de mundo, de si mesmo e do outro. Todavia, isso implica que tudo o que se faz pela educação, especialmente infantil, é, em essência, um ato de cuidar, “um olhar de zelo pelo bem-estar completo da criança” (NUNES, 2011, p.13).

Nessa perspectiva, é indispensável perceber que a educação implica um trabalho conjunto de educadores, sociedade civil organizada, políticas públicas e parceria da família, considerando que o direito à educação é um direito inalienável de qualquer cidadão brasileiro. Para as crianças da Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, esse direito se preconiza desde os primeiros anos de vida.

Embora reconheçamos, do ponto de vista legal, as inúmeras conquistas das crianças brasileiras e de suas famílias em relação à Educação Infantil, o acesso das crianças a espaços institucionais adequados às suas especificidades e necessidades ainda representa um dos maiores desafios para o Brasil, que estabeleceu no Plano Nacional de Educação, aprovado

¹ Movimento que agrupa pessoas dispostas a desenvolver trabalho não remunerado, geralmente de natureza social. (BORBA, 2011, p. 1442). Isto é, ações de interesse social e comunitário em favor de alguém ou de uma causa. Ação de ajudar a quem precisa, sem intenção de lucro financeiro.

pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, como meta obrigatória, a universalização do atendimento das crianças de quatro e cinco anos para 100% até 2016 e, parcialmente, das crianças de zero a três anos até a vigência deste plano, em 2024.

De acordo com o Instituto de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2010, 49% dos postos de trabalho no Brasil eram ocupados por mão de obra feminina, o que significa que um grande número dessas mulheres, principalmente as mais pobres, precisa deixar seus filhos menores nas creches e pré-escolas, o que naturalmente faz crescer a necessidade e a importância dessas instituições para a Educação Infantil, as quais devem reconhecer que educar e cuidar é um processo contínuo no sentido de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Sendo assim, a presente seção trata das políticas da Educação Infantil no Brasil, trazendo à tona o surgimento das primeiras creches e jardins de infância para crianças de zero a seis anos de idade, em que as creches eram caracterizadas como assistencialistas e tinham como prioridade atender aos filhos das mães que trabalhavam fora do lar e também às crianças desamparadas, órfãs e/ou abandonadas, enquanto os jardins de infância, caracterizados como modelo educacional, destinavam-se predominantemente aos filhos de pais com elevado poder aquisitivo, ou seja, às elites.

É preciso considerar que as creches tinham como preocupação apenas cuidar da parte física das crianças; já os jardins de infância, conforme Nunes (2011, p.18), voltavam-se para “o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio de atividades lúdicas”. De outro modo, as creches não se preocupavam com as questões pedagógicas, seu papel se resumia a cuidar da criança, de forma simplória e reducionista, no que diz respeito aos direitos da criança, ou seja, não havia a preocupação com os aspectos educativos em relação ao desenvolvimento integral da criança; isto significa que a criança pobre tinha um tratamento inferior em relação às crianças pertencentes às elites da época.

Enfim, busca-se nessa seção fazer uma reflexão sobre as políticas públicas destinadas à educação brasileira, mostrando que a Educação Infantil sempre foi marcada pela ausência dessas políticas, ou seja, pelo descompromisso do poder público. Porém, novas conquistas estavam por vir com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 enfatiza “que a educação é um direito de todos e um dever do Estado”, embora antes da Constituição já houvesse, mesmo que timidamente, algumas políticas voltadas para Educação Infantil.

A segunda seção é uma base para entender como o perfil do professor de Educação Infantil foi, ao longo da história, se constituindo em função também das contribuições de

diferentes áreas do saber sobre quem é a criança dessa etapa de ensino, quais suas necessidades e especificidades, quais são os seus direitos e como estes estão assegurados por lei, principalmente em relação à formação mínima para ser docente dessa etapa.

Nesse contexto, busca-se também fazer uma reflexão do programa em âmbito nacional e de seu desenvolvimento no Estado de Alagoas no período de 2009 a 2011. O programa tem como objetivo a formação em serviço de professores de Educação Infantil que ainda não possuíam a formação mínima exigida por lei para atuar na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, segundo determina a LDBN de 1996.

Trata ainda do perfil do professor da Educação Infantil e suas ações *versus* reflexão, sinalizando que para atuar como professor de crianças o educador, além do conhecimento pedagógico, precisa de habilidades específicas para educar e cuidar das crianças e de competência profissional, no sentido de promover a autonomia da criança e estimular suas potencialidades, assumindo a postura de agente mediador durante o processo de construção de conhecimento da criança, respeitando suas especificidades e singularidades.

Abordamos também que, rotineiramente, o professor precisa repensar, reavaliar e ressignificar sua prática pedagógica. Desse modo, os cursos de Formação de Professores necessitam de um novo formato que articule os saberes pedagógicos, adequando-os à estrutura curricular e aos objetivos da formação, e entendendo que o currículo, conforme Pimenta (2002), não deve se distanciar da realidade da escola, mas ser articulado com a prática docente, de acordo com as diferentes linguagens, discursos e representações.

Isso fica mais evidente se considerarmos que, por décadas, qualquer pessoa que demonstrasse gostar de crianças exerceria a função docente na Educação Infantil, sem que tivesse qualquer tipo de formação, sendo que a qualidade da Educação Infantil, segundo o ordenamento legal, representa um desafio para o nosso país, exigindo de um lado professores habilitados e, de outro, a necessidade de uma parceria entre a escola e as famílias das crianças.

Mas, para que haja compromisso e garantia de um atendimento qualitativo a todas as crianças, que precisam de ambientes acolhedores, amplos e convidativos, faz-se necessário, por um lado, a contratação via concurso público e investimentos em formação inicial para os professores que não a possuem, e formação continuada para os professores devidamente formados para a Educação Infantil; por outro lado, uma parceria da instituição com a comunidade onde está inserida. Ambas são intrinsecamente responsáveis pela educação da criança.

O PROINFANTIL é um programa de Formação de Professores em nível médio, na Modalidade Normal, e tem por objetivo a formação dos profissionais que exercem a função

docente na Educação Infantil, sem a formação mínima exigida por lei, que é o Ensino Médio na modalidade normal nas unidades educativas, em âmbito nacional. O programa contribui, dessa forma, para solucionar esta problemática da formação do professor, destacando que há correntes que defendem o professor normalista como devidamente preparado para exercer a docência na Educação Infantil, enquanto outras defendem que só o professor com formação em nível superior está devidamente preparado para trabalhar na Educação Infantil.

Contudo, se considerarmos que o professor formado em Pedagogia está mais preparado pedagogicamente e politicamente para exercer a profissão docente na Educação Infantil, o PROINFANTIL foi uma política de formação que, entre outras coisas, buscou garantir, nos vários Estados brasileiros, uma formação inicial na modalidade normal à distância para professores leigos, que atuavam na Educação Infantil.

O fato é que estes profissionais, pela CF de 88, conquistaram o direito à estabilidade, de modo que ao país não restou, naquele momento, outra saída senão, como já havia feito através do Programa Pro Formação, anterior ao PROINFANTIL, estruturar e desenvolver uma política de formação específica para os professores leigos que se encontravam atuando na Educação Infantil.

Vale considerar que esses profissionais possuíam apenas o Ensino Fundamental e que o PROINFANTIL representou a oportunidade para que eles pudessem ter uma formação em nível médio, condição para uma possível inserção no Ensino Superior, no magistério, o mínimo necessário para atuar na Educação Infantil, e no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

A terceira seção trata da formação de professores no âmbito do PROINFANTIL, da implementação do programa e define o percurso metodológico dessa pesquisa, que tem como centro de investigação o PROINFANTIL e as contribuições dessa política de formação para os profissionais de Educação Infantil nos municípios alagoanos. Dessa forma, cabe refletir sobre o percurso do programa em Alagoas e as ações das Agências Formadoras, tendo como contribuição teórica o trabalho de Carvalho (2011), que trata do programa em nosso Estado. Dentre outras questões, explicita a estrutura organizacional, os componentes nacional, estadual e municipal, as Agências Formadoras, o grupo de tutores e professores cursistas. O programa tinha uma coordenadora, cujo papel principal era a articulação entre o Estado e os Municípios parceiros.

O PROINFANTIL em Alagoas foi formatado em encontros semipresenciais, os quais ocorriam quinzenalmente e mensalmente. Nesses momentos, havia uma articulação e integração entre os professores formadores, tutores e destes com os cursistas, tendo como objetivo, entre outros, dissipar dúvidas sobre o portfólio (instrumento de avaliação do

programa) e apoiar os cursistas em atividades pedagógicas desenvolvidas nos encontros quinzenais nas salas de aula, particularmente porque alguns deles sentiam dificuldades em assimilar determinados conteúdos e responder às atividades propostas pelo programa e referentes à sua prática pedagógica na devida instituição educacional.

Este trabalho aponta, por fim, que o Programa em Alagoas apresentou pontos positivos, dentre os quais a valorização e profissionalização de 663 professores, o que tornou o programa significativo e relevante para a Educação Infantil no Estado de Alagoas.

2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA

Esta seção busca contextualizar, ao longo da história, os primeiros indícios que revelam preocupação e cuidado para com as crianças pequenas. Esta preocupação teve início na Inglaterra, com a Revolução Industrial, entre os séculos XVIII e XIX, principalmente com a produção em massa, que buscava mão de obra no setor rural e mão de obra feminina. Desse modo, estas mulheres tinham que deixar seus filhos sob os cuidados de outras mulheres, conhecidas na época como mercenárias, aquelas que, ao optarem por não trabalhar nas fábricas, prestavam seus serviços abrigando os filhos das mulheres operárias.

No decorrer do tempo e com a inserção das mulheres no trabalho das fábricas, surge, conforme Rizzo (2003), outras formas de atendimento às crianças em que mulheres voluntárias passaram a se organizar em comunidade e, de maneira informal, cuidavam de atividades como cantos, memorização e rezas, desenvolvendo também a preocupação com os bons hábitos e o comportamento das crianças, tudo sedimentado em regras de cunho moral.

Todavia, em função da oferta de trabalho às mulheres, cresce o número de crianças a serem cuidadas e, com isso, também aumenta o risco de maus-tratos às crianças, notadamente pela falta de alimentação e de higiene, gerando, segundo Rizzo (2003, p.31), “um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas”, transformando o que seria benéfico para as crianças em agressão, principalmente pela ausência de profissionalismo das mulheres voluntárias² ao tratar de crianças.

Dada essa situação e devido à preocupação de amenizar a condição das mulheres pobres que precisariam trabalhar para sobreviver, surgem na Europa e nos Estados Unidos as primeiras instituições denominadas de jardins de infância. Eram instituições assistencialistas cujo objetivo, segundo Paschoal e Machado (2009, p.81), “era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças”, o que representava um alento para as crianças desvalidas, que, sem ter antes quem delas cuidasse, passaram a ter o abrigo dessas instituições.

Essas instituições, de acordo com Kuhlmann (2001), não se preocupavam apenas com os cuidados destinados às crianças, havia também uma atenção voltada para a educação delas,

² Que age espontaneamente de vontade própria, sem coação (FERREIRA, 1986. p. 1978). Diz respeito a uma atividade inerente ao exercício de cidadania que se traduz numa relação solidária para com o próximo, participando, de forma livre e organizada, na solução dos problemas que afetam a sociedade em geral. Uma atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade, especialmente pública com fins sociais ou assistenciais, visando o bem estar coletivo.

especialmente na Europa, implantando-se a “Escola de Principiantes”, criada pelo pastor Oberlin, na França, em 1979, para crianças de dois a seis anos, com passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras. Esses trabalhos, acrescenta o autor, tinham a participação de mulheres da comunidade que, simultaneamente, cuidavam das crianças e ensinavam-lhes a ler a Bíblia e a fazer tricô.

Mesmo em época distante, já havia alguém preocupado com o cuidado das crianças, incluindo os hábitos de obediência e de leitura, incorporando, embora de forma equivocada, essas atividades a propósitos religiosos. Assim, enquadravam as crianças nos conceitos de submissão e obediência. Por outro lado, percebia-se que as cuidadoras dessas crianças não possuíam qualificação profissional para a realização dessas atividades pedagógicas, o que nos leva a pensar que, apesar do “cuidar,” seria necessária a formação para guardar os pequenos enquanto suas mães, supostamente mais tranquilas, iriam para o trabalho.

Esse contexto retrata uma condição de ausência de um pensamento formado acerca do que se compreende por educação integral para as crianças da faixa etária em questão, voltado apenas para o atendimento assistencialista e compensatório; nesse período, a criança era vista como um adulto em miniatura, ou seja, não havia o reconhecimento da criança como ser potente e capaz de desenvolver suas habilidades.

Craydy e Kaercher (2001) pontuam que a educação de crianças dessa faixa etária por muito tempo foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual elas pertenciam e cujo aprendizado era assimilado pela convivência com os adultos e com outras crianças do mesmo grupo. Entretanto, no contexto atual, principalmente pelas mudanças sociopolíticas e culturais, é possível pensar a criança como um sujeito ativo, completo e indivisível, que tem sua forma própria de explorar e descobrir o mundo e que, ao mesmo tempo, solicita do adulto a atenção que ela merece.

No Brasil, as ações educativas para as crianças pequenas se efetivaram até as décadas de 1960, 70, 80 e início da década de 1990, sustentadas pelo ideário higienista, assistencial, compensatório e preparatório para o ingresso das crianças de zero a seis anos no ensino do Primeiro Grau. Isso se evidencia de forma mais intensa na LDBN nº 5.692, aprovada em 1971, que fixa as normas gerais para o funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, não fazendo qualquer menção à educação das crianças dessa faixa etária.

Na verdade, a Educação Infantil em nosso país vai progressivamente se definindo à medida que também se começa a discutir quem são as crianças, como se desenvolvem e aprendem e quais comportamentos e conhecimentos devem apresentar. Para Ramos de Oliveira (2013 p.21), “é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre

o desenvolvimento da criança, e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação de meninos e meninas”, acrescentando que as concepções de infância como construções históricas orientam ações diversas por parte do poder público e da iniciativa privada, conforme a camada social da população.

Nesse sentido, Ramos de Oliveira (2013, p.21) coloca que em meados do século XIX “o desejo de construir uma nação moderna favoreceu a assimilação, por parte das elites políticas, de novos preceitos educacionais elaborados na Europa, como a ideia dos jardins de infância”, surgindo no Rio de Janeiro em 1875 e em São Paulo em 1877. No primeiro Estado, em especial, destacam-se a Escola Normal Caetano de Campos, em 1896; o Jardim de Infância Campos Sales no Rio de Janeiro, em 1909; o Jardim de Infância Marechal Hermes, em 1910; e o Jardim de Infância Bárbara Otoni, em 1922.

Os jardins de infância no Brasil assemelhavam-se aos asilos franceses, entendidos como locais de mera guarda dos filhos de mães trabalhadoras. Por isso, foram aceitos por uns e por outros não, de modo que somente em 1896 é que foram criados os primeiros jardins de infância públicos.

Do ponto de vista legal, a educação para a infância no Brasil assumiu um espaço muito tímido nas discussões de nossos legisladores até a década de 1960, de tal forma que somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 a Educação Infantil é mencionada; mesmo assim, em apenas dois artigos.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Só a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 é que a Educação Infantil é efetivamente considerada como direito das crianças de zero a seis anos de idade e, atualmente, das que têm entre zero a cinco anos, conforme a Lei nº 12.796, aprovada em 2013.

Assim, Nunes (2011, p.9) diz que a criança na educação pública brasileira é sujeito

protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento em estabelecimentos instituídos com a função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo.

Nesse contexto, cabe ao Estado assegurar o acesso da criança à instituição educativa, garantindo a ela o direito a uma educação que respeite a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Ademais, é preciso considerar que a Educação Infantil é um direito inalienável de

toda criança, sem exceção ou discriminação, com prioridade absoluta, devendo-se entender, de acordo com Nunes (2011, p.13), “que a criança é um todo, que o físico, o social, o emocional e o intelectual são apenas aspectos de um ser único e integral”.

Compreende-se que cuidar e educar a criança é estimulá-la a participar de forma prazerosa das atividades propostas, identificar e reconhecer valores, elevar sua autoestima e propiciar-lhe a capacidade de discernimento e de construção da sua própria visão de mundo a partir de estímulos que proporcionem descobertas e a busca de conhecimentos, incentivando-as a fazerem escolhas com autonomia e independência. Cabe à instituição educativa desenvolver, entre outros aspectos, a inserção da criança no mundo da cultura e dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, de modo a ampliar, “desde cedo sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e forma de trabalho baseado em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas das tecnologias presentes em sua cultura” (OLIVEIRA, 2005, p.43).

Outro ponto importante que merece destaque consiste em ser a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica em que a criança vivencia sua infância através de experiências por ela construídas e desconstruídas. É nesse período que ela começa a assimilar os princípios básicos de cidadania e a entender sua inserção na sociedade.

Dessa forma, a instituição educativa deve ser um espaço de descobertas, explorações, relações e interações das crianças entre si e das crianças com os adultos, que, inevitavelmente, devem mediar as experiências infantis, contribuindo, assim, para que a criança desenvolva suas potencialidades de forma global, entendendo que a instituição educativa é também um ambiente de inter-relações do sujeito com a instituição e com a sociedade. Isso implica uma prática pedagógica que reconheça a criança como sujeito histórico de direitos, valorizando suas experiências, seus valores e culturas, para que possam exercer sua cidadania de forma plena.

É imprescindível compreender que a criança é um ser em formação, que deve ter na instituição as possibilidades de aprender a resolver conflitos, elaborar e reelaborar suas experiências e, nas interações e brincadeiras, construir formas autônomas de conviver com seus pares. Assim, a instituição educativa deve valorizar a criança como ser social, participativo do ambiente intra e extrainstitucional, haja vista que sem ela não haveria razão para a sua existência.

A criança deve ser tratada de forma justa e respeitosa, para que possa ocupar seu espaço com dignidade, compartilhar os saberes advindos de sua cultura e estabelecer laços afetivos com a comunidade educativa, os quais serão indispensáveis durante o processo de

aquisição do conhecimento, formando sua consciência crítica sem a coerção do adulto e levando em conta as causas e efeitos do ambiente interno e externo.

O espaço educativo deve entender que trabalhar com a criança pequena requer um tratamento peculiar, permeado de sensibilidade, atenção, proteção e carinho, respeitando e escutando seus anseios e indagações com respeito, compromisso e responsabilidade. Em outras palavras, é preciso dar à criança a atenção que ela merece, permitindo-lhe expressar seus sentimentos e suas frustrações, para ter uma escuta que permita responder de forma sincera a seus questionamentos, tendo a sensibilidade como elemento fundamental para entender as ações e reações da criança.

As crianças da faixa etária em questão têm um modo singular de se desenvolver e aprender, que ocorre mais através das ações de brincar e interagir. É uma ação natural em busca de afirmação de seu próprio eu, de conhecer, descobrir e interagir com este mundo, seu modo de ser e de estar no mundo o qual pertence. Enfim, uma maneira de apreender e aprender, de expressar seus sentimentos para os adultos e os objetos que os cercam, porém ainda não compreendidos na sua totalidade, não raramente de forma espontânea, buscando respostas para o entendimento desses elementos, inclusive de seus conflitos, os quais fazem parte do processo de construção da sua identidade.

Nessa perspectiva, avalia-se que o professor, além de conhecer sua práxis, necessita também conhecer o perfil das crianças, para que possa, assim, conhecer de forma mais aprofundada suas peculiaridades e ter acesso às subjetividades de cada criança, compreender as relações estabelecidas com os demais sujeitos e com o contexto sócio-histórico presente na cultura da criança, reconhecendo que ela, ao chegar à escola, traz uma linguagem fruto de seu ambiente de convivência. E cabe ao educador estimular e ampliar tais competências, que muitas vezes exigem um modelo pedagógico que transcenda a simples transmissão de conteúdos para legitimar o conhecimento e a aprendizagem na sua plenitude.

Deve-se entender que a educação é um processo pelo qual a criança, ainda em formação, mas já inserida em seu contexto social, é sujeito ativo e faz parte da construção social de sua história, ao se apropriar dos conhecimentos e habilidades, bem como ao se preparar para desenvolver suas potencialidades e refletir acerca do mundo de suas experiências.

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Nesse sentido, Paschoal e Machado (2009) destacam que na sociedade contemporânea a criança tem a

oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo com e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares, constituindo-se, assim, em sujeitos e produtores de cultura.

2.1 A educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos

A Educação Infantil no Brasil tem passado por inúmeras mudanças ao longo dos anos, visto que tem de se adequar à realidade vivenciada por muitas famílias, as quais têm a necessidade da escola como apoio. Também veio através de inspirações dos modelos europeus de assistência às crianças.

No Brasil, essa preocupação começa do final do século XVIII ao início do século XIX, com o atendimento voltado especialmente para crianças de zero a seis anos, quando surgem as primeiras creches e os jardins de infância. As creches, como instituições de caráter assistencial, tinham como função, segundo Nunes (2011, p.17), atender “predominantemente aos filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas”. Já os jardins de infância, continua a autora, de caráter educacional, serviam para atender “predominantemente as crianças das classes abastadas”.

As creches, de modo geral, preocupavam-se com os cuidados físicos, hábitos de higiene com a saúde, alimentação e comportamentos sociais. Para Nunes (2011, p.17), a educação nas creches abrangia a orientação às famílias sobre cuidados sanitários, higiênicos pessoais e ambientais, e também sobre amamentação, desmame, preparação de alimentos e relacionamentos afetivos, enquanto os jardins de infância tinham como preocupação primordial o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, através de atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão³.

Como podemos entender, os objetivos das creches eram os de cuidar da parte física das crianças, enquanto os jardins de infância tinham um cunho mais pedagógico, incluindo o desenvolvimento cognitivo, o que também caracterizava a diferença de tratamento às crianças pobres e das classes abastadas, o que de certa forma revelava preconceitos e discriminação entre uma classe social e outra; aliás, é uma prática arraigada na cultura brasileira, desde os tempos de colônia, quando a educação privilegiava os filhos de donatários em detrimento dos

³ No que se refere à capacidade de um indivíduo pensar. De se manifestar, de expressar seus sentimentos através da palavra, de gestos, pela arte, pela música, maneira de comportamento, podendo ser expresso pela satisfação ou insatisfação, diversas formas de comunicação do indivíduo, no caso em estudo, da criança.

filhos dos trabalhadores. Isso significa que, de um lado, estavam as crianças pobres e abandonadas; de outro, os filhos da classe dominante.

Nunes (2011, p.18) destaca que a cristalização desses modelos discriminatórios confirmou-se nos meados do século XX, com os termos criança e menor:

A “criança” era branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem estar, desenvolvimento e felicidade. O menor era criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a aumentar as estatísticas da mortalidade infantil.

Esse modelo de educação, concebido na Europa traz, em seu bojo, como se observa na assertiva acima, o preparo das elites para o trabalho intelectual, chegando-se, segundo Ribeiro (2003, p.14), a proibir a matrícula e frequências de mestiços, e admitindo como critério de acesso aos graus acadêmicos a propriedade de terras e de escravos, favorecendo as elites e se contrapondo, por decorrência, a um ensino de cunho universalizado.

Isso também vai de encontro aos princípios da liberdade humana e da universalização do ensino, caracterizando também a educação brasileira como excludente, ao favorecer a classe dominante, representada pelas elites metropolitanas. Vale ressaltar que em 1879, portanto à época do Império, a reforma Leôncio de Carvalho estabelecia que houvesse jardim de infância em todos os distritos com o objetivo de cuidar das crianças de até sete anos de idade. Todavia, essa determinação ficou apenas no papel, tornando-se, como pontua Nunes (2011, p.19), “letra morta”. Ou seja, os jardins de infância não são implantados, configurando-se um descaso para com a Educação Infantil brasileira.

Porém, já em 1880, por iniciativa privada, tendo à frente o médico pediatra e higienista Arthur Moncorvo, surge o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, também com a incumbência, assim afirma Nunes (2011, p. 19), de

(a) atender os menores de 8 anos; (b) elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, (c) regular os serviços de amas de leite, (d) velar pelos menores trabalhadores e criminosos, (e) atender as crianças pobres e doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, (f) criar maternidades, creches e jardins de infância.

Essa iniciativa, conforme a autora, exerceu grande influência nas concepções sobre a criança, foco nas responsabilidades públicas em relação a ela, que deve ser vista como um ser social, de forma integral, visando a sensibilizar e comprometer as classes médias e altas, especialmente os governantes, a fim de chamar a atenção de forma mais contundente para a situação das crianças pobres, pertencentes a um contexto das camadas menos favorecidas.

Pode-se constatar um passo significativo em relação aos cuidados com as crianças, numa visão social e educativa, concebida como fundamental no sentido de desencadear novas iniciativas, incluindo a do próprio criador do mencionado instituto. Em 1919, numa nova fase, instaura o Departamento da Criança do Brasil, com a finalidade de divulgar a situação da criança em nosso país, realizar congressos e acompanhar a aplicação das leis pertinentes à proteção da criança com objetivo de promover seu desenvolvimento integral.

Paschoal e Machado (2009, p. 82) observam que, particularmente no Brasil, a primeira iniciativa antes da criação de creches “foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos”. Isto é, um instituto destinado a atender crianças abandonadas, com dispositivo em forma cilíndrica. Era um tipo de tabuleiro com uma divisória colocada nas janelas desses institutos ou casas de misericórdia. Quando a criança era lá posta, a pessoa que a colocava puxava uma corda fazendo girar o tabuleiro, para avisar que ali tinha uma criança abandonada, retirando-se do local para preservar a sua identidade. Esse dispositivo permaneceu por mais de um século como a única alternativa de assistência às crianças abandonadas no Brasil. Esse sistema, conforme Marcílio (1997), só foi extinto por volta dos anos de 1950, já no século XX.

O fato é que as nuances das modificações e transformações impostas à Educação Infantil no Brasil vêm desde o período colonial, marcadas por matizes e modelos europeus, através da imposição de uma educação elitizada, voltando-se para os filhos de colonos e se desprezando as demais classes sociais, não obstante os jesuítas terem a preocupação com a educação dos índios, a qual, dadas as rupturas da educação, não se consumou, ficando restrita à catequese e confirmando a discriminação. Os cuidados destinados às crianças pobres estavam em condição secundária. Esse período, diz Romanelli (1997, p. 33), caracterizou-se

por uma organização das forças produtivas fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, por um modelo de relações de produção baseado no isolamento e estratificação sociais e por uma superestrutura de poder fundada na autoridade sem limites do dono de terra.

A escola, ainda de acordo com Romanelli, era frequentada por um limitado grupo de pessoas, com a justificativa de que os filhos primogênitos precisavam permanecer nas terras dos pais para ali aprenderem a zelar pelo patrimônio familiar, a fim de garantir a reprodução de suas condições de dominação econômica e política caracterizadora dos grandes proprietários, o que também se reproduzia na Educação Infantil, sobretudo das classes empobrecidas, o que demanda sacrifícios para os filhos dos pobres, destacadamente daqueles que tinham que trabalhar, mesmo sem ter onde deixar suas crianças.

Para Romanelli (1997, p. 38), já no século XIX, com a chegada do príncipe regente ao Brasil, apesar de algumas mudanças, a ênfase era dada à educação superior, com “o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre, que compunha a corte, sendo que os outros níveis foram entregues ao abandono total”. Uma educação que, originada da Colônia, ultrapassou todo o império sem transformações substanciais, não dando oportunidades, especialmente às crianças pobres, renegando-lhes no futuro a ascensão social.

É importante destacar que a educação no Brasil teve seu início em um contexto marcado pelo sistema escravocrata, nos primórdios da história brasileira, quando os negros africanos eram arrebanhados para trabalhar nas lavouras, ficando à mercê dos grandes latifundiários, de modo que os negros e seus filhos não tinham acesso à escola ou a qualquer outro tipo de assistência, sofrendo uma série de maus-tratos, sem ter direito aos preceitos de cidadania. Desse modo, não se reconhecia que a educação e o cuidado na infância seriam a melhor maneira de se combater a miséria e a desigualdade social, desconhecendo também que a educação é uma forma de desenvolver e colocar em prática todo o potencial do indivíduo, a partir da primeira infância.

Educar e cuidar bem da criança são elementos essenciais para prepará-la, para compreender e aprender a complexidade da vida no futuro próximo, e, assim, preservar a liberdade como fonte de cidadania plena, promovendo a capacidade de crescer e assumindo suas próprias responsabilidades como ser humano e como cidadão, baseado no princípio do compartilhar e na democratização do saber, que se contrapõem ao poder econômico.

Nesse sentido, o país precisava assumir o compromisso de oferecer um ensino de qualidade para todos, possibilitando a igualdade de condições, de modo a eliminar as desigualdades sociais, ampliando as oportunidades para todos, independente do nível econômico e social, e assegurando ao educando a formação indispensável para que este possa exercer sua cidadania, sem postergar o futuro educativo da criança.

Na especificidade da Educação Infantil, há que se considerar que a criança constitui sua base em diferentes contextos, permeada, segundo Sarmiento (2007), a partir de diferentes valores culturais, sociais e econômicos, vivenciados pelas relações com os adultos em diferentes contextos. Trata-se, portanto, de um sujeito histórico, que pode se deixar levar pela influência vivida, ou seja, seu ambiente de convivência, reproduzindo os hábitos e os costumes vivenciados cotidianamente, incluindo a escola. Ademais, frise-se que cabe a esta se estruturar dentro dos padrões adequados às necessidades das crianças e ter como prioridade a organização da rotina e dos espaços pedagógicos, com vistas a assegurar as competências e o desenvolvimento infantil em todas as dimensões.

Nesse sentido, a função das Instituições de Educação Infantil, creche e pré-escola parte do princípio de que elas devem ser um espaço onde a criança haverá de se sentir segura, protegida, educada e cuidada, de modo que possa exercer sua autonomia e viver sua infância de forma plena, com acesso a bens culturais e possibilidades de vivenciar novas experiências, ou seja, de brincar e aprender brincando. Nesse contexto, cabe à instituição educativa adequar sua proposta pedagógica com autonomia, porém priorizando a ludicidade como foco para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o Estado e, particularmente, os municípios, como responsáveis por esta etapa da Educação Básica, devem assumir uma postura deveras efetiva para garantir mais instituições de Educação Infantil, ampliando o número de creches, ainda ínfimo, no atendimento às crianças de zero a três anos.

Urge, pois, que o poder público perceba a criança no ambiente onde ela está inserida, e que a instituição educativa não seja percebida apenas como uma mera prestadora de serviços. A educação, especialmente a Infantil, postula-se como prioridade, por ser a base para o desenvolvimento do sujeito como ser político-histórico-social, que constrói sua história a partir dos primeiros anos de vida. Nessa perspectiva, a educação só cumpre seu dever quando possibilita essa formação integral da criança.

2.2 Educação infantil no contexto das políticas públicas nacionais

A educação brasileira, desde os primórdios do Brasil Colônia, é marcada por rupturas, principalmente após a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas com a reforma implantada pelo Marquês de Pombal, levando-a, segundo Belo (2001), ao “caos”, pela falta de critério e descaso com a educação. Isso reforça o pensamento de Tibet e Abranmowicz (2010, p.25), quando afirmam que “no Brasil Colônia, a característica da política adotada para assistência infantil no tocante à educação era, em geral, a política da omissão”.

Costa e Oliveira (2011) falam que a Educação Infantil no Brasil foi marcada pelo descompromisso do poder político, que não tinha nenhuma preocupação efetiva com o desenvolvimento integral das crianças, especialmente porque a assistência das instituições encarregadas de assistir as crianças nem sempre tinha vínculos educacionais, o que reforça, mais uma vez, a falta de compromisso com a Educação Infantil, o que naturalmente exigia mudanças urgentes.

Fazendo um recorte na historicidade da educação brasileira e, em especial no que se refere à Educação Infantil no contexto das políticas públicas no Brasil, vale salientar que em

1940 o Governo Federal teve a iniciativa de criar o Departamento Nacional da Criança – DNCr, sob a tutela do então Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP, cuja finalidade, segundo Nunes (2011, p.21), era “coordenar as atividades relacionadas à maternidade, à infância e à adolescência”. Em 1953, o DNCr deixou a tutela do MESP, sendo assumido pelo Ministério da Educação e Cultura, transformado em 1970 em Coordenação de Proteção Materno-Infantil, retirando, como se observa, o termo criança.

A retirada do nome criança, entretanto, de acordo com Nunes (2011), não significou a reinserção das crianças num contexto mais amplo, contudo, não ficam isentos, notadamente pela incorporação do conceito de criança atrelado às diretrizes da integralidade da criança, e em função, pelo menos em tese, da garantia da promoção do desenvolvimento da criança como sujeito e pela reivindicação de que as creches deveriam ser equipadas com material adequado para o desenvolvimento da criança.

Nesse contexto, o MESP, em 1953, afirma Nunes (2011), imprimiu um livreto pedindo que as creches se preocupassem com materiais apropriados para a educação de crianças pequenas, lançando, em 1967, o Plano de Assistência ao pré-escolar, para crianças até dois anos, incluindo, acrescenta a autora (2011, p. 21), “a criação de escolas, maternais e jardins de infância como instituições auxiliares da família na educação de seus filhos pequenos”, cuja intenção era promover e favorecer o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, incluindo o desenvolvimento de hábitos que pudessem estimular e contemplar a capacidade e a adaptação ao meio social.

Observa-se que, mesmo com a preocupação do governo em instituir políticas de atenção à criança, até então o Ministério da Educação não tinha nenhuma atribuição com a Educação Infantil, o que, sem dúvida, representava um descaso ou no mínimo falta de interesse com a Educação Infantil brasileira. Assim, em 1968, com a realização do I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar, no Rio de Janeiro, organizado pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, o DNCr, a Secretaria de Educação do Estado da Guanabara (antigo Estado do Rio de Janeiro) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, com a participação de acadêmicos, diretores da administração pública, recomendou a adoção de políticas públicas integradas de atenção global da criança, incluindo os cuidados com a alimentação, assistência à saúde e educação. De certa forma, foi uma pressão contra o governo a respeito de sua desatenção com a Educação Infantil, uma maneira de exigir dos órgãos públicos a atenção para a criança, uma tentativa de sensibilizar e comprometer o governo sobre as questões relativas a essa etapa educacional.

Um ano depois, em 1969, o Departamento de Segurança e Higiene do Trabalho, a quem competia a responsabilidade pelas instalações de creches nos locais de trabalho, passa a assumir a atenção integral à criança, tornando obrigatório a criação de creches para as empresas que tivessem mais de 30 mulheres acima de 16 anos empregadas, estabelecendo-se a manutenção de “um local apropriado para a guarda e assistência de seus filhos no período de amamentação”; a exigência poderia ser mantida através de creches distritais ou convênios. Era o que assegurava o artigo 389, parágrafo 1º da Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, Decreto-Lei nº 5.452/1943.

Esse Decreto foi alterado pelo Decreto nº 229/1967, porém, mantendo a mesma obrigatoriedade, acrescentando, no artigo 400, os locais destinados à guarda dos filhos das operárias durante o período da amamentação, devendo possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária.

Mesmo antes dessas medidas, em 1941 foi criado, sob os auspícios do Ministério da Justiça, o Serviço de Assistência ao Menor, que visava atender às crianças e aos adolescentes de até 18 anos de idade abandonadas e aos delinquentes. Esse instituto foi substituído pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor – FUNABEM, em 1964, agora sob a tutela do Ministério da Previdência social, estendido aos Estados com a denominação de Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor, com os mesmos objetivos, também para atender crianças em situação de pobreza, passando a atender crianças de zero a seis anos de idade.

Nesse percurso, vale destacar que uma das iniciativas mais expressivas em atendimento às crianças se deu com a criação do Projeto Casulo, em 1981, implantado pela LBA. Em apenas quatro anos, como situa Nunes (2011, p.24), atingira um total de “1,8 milhões de crianças”.

Outro acontecimento relevante na garantia dos direitos da criança e adolescente foi a criação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Nessa mesma direção, em 1995 os convênios mantidos com a LBA foram transferidos, segundo Nunes (2011), para a Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS, por meio do Programa Creche Manutenção, que, até 2008, manteve 1,6 milhões de crianças de modo estável. Em 2007, o Ministério de Desenvolvimento Social – MDS autorizou a transferência da Educação Infantil da mencionada secretaria para a de Educação, incluindo o uso dos recursos do Piso Básico de Transição para atender a crianças de zero a seis anos.

A transferência também levou em consideração o apoio às ações socioeducativas à família, priorizando os citados recursos para atendimento de crianças de zero a três anos,

agora com a interveniência do Cento de Referência da Assistência Social – CRAS, com ênfase nas famílias pobres ou em situação de risco pessoal e social.

O fato é que com a evolução das políticas sociais, exige-se que o Estado e a sociedade assumam uma posição, sobretudo no sentido de quebrar paradigmas referentes à concepção da Educação Infantil, requerendo, conforme Lucas (2012) e Paschoal e Machado (2009), “a elaboração de novas diretrizes e políticas públicas e a elaboração de uma legislação educacional capaz de concretizar essas mudanças”. Com isso, são implementada políticas públicas para consolidar os princípios básicos da Educação Infantil, referendada por um processo de qualidade, eliminando a discrepância pertinente a essa etapa educacional, incluindo uma análise e revisão dos documentos, ainda utilizados, incorporados às políticas públicas, incluindo o Programa Brasil Carinhoso, Lei nº 12.722, de 3 de Outubro de 2012.

Destinado à primeira infância, esse programa, direcionado às famílias do Programa Bolsa Família, visa aumentar a quantidade de matrículas de crianças de zero a quatro anos em creches públicas ou conveniadas, através de repasse anual pelo Governo Federal de recursos aos municípios - cerca de R\$ 900 por criança em creche em regime parcial e em torno de R\$ 1.500 para as de regime integral, o correspondente a 50% do piso do Fundo de Desenvolvimento da Educação Brasileira (FNDE) dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2012).

É nesse contexto de ampliação da oferta e do atendimento à Educação Infantil que a Resolução/CD/FNDE nº 006, de 24 de abril de 2007, define, no Art. 1º, que os recursos financeiros do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA serão destinados à cobertura de despesa de investimentos em construção, reformas, equipamentos e mobiliários para creches e escolas públicas das redes municipais em construção e do Distrito Federal.

Já o Art.3º da mesma resolução estabelece que a assistência financeira será processada mediante solicitação do Distrito Federal e Municípios, de acordo com a esfera administrativa que a escola pleiteada pertence ou pertencerá, por meio de projetos de infraestrutura das redes públicas escolares e de equipamento e mobiliário, elaborados sob a forma de plano de trabalho.

Nesse sentido, não há dúvidas de que as políticas destinadas à Educação Infantil têm avançado, principalmente a partir da década de 1980, garantidas através das lutas travadas pelos movimentos sociais, reivindicando melhorias e atenção para a Educação Infantil, culminando no reconhecimento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Art. 208, inciso IV, a Educação Infantil em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 211, parágrafo 2º que os municípios atuarão prioritariamente na Educação Infantil, com a aplicação de no mínimo de 20% do orçamento municipal.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBN, Lei nº 9.394/96, definiu-se, através dos artigos 29 e 30, que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é uma educação ofertada pelas creches e pré-escolas destinada a crianças de até cinco anos, e o Ensino Fundamental, com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, abrangendo um total de nove anos, determinando-se a sua matrículas obrigatória a partir dos seis anos de idade, passando a considerar que as creches seriam destinadas a crianças de zero a três anos, enquanto a pré-escola destina-se às crianças de quatro e cinco anos.

Deste modo, a inserção da Educação Infantil no contexto da Educação Básica como a primeira etapa de ensino exige o reconhecimento de que cuidar da educação nos primeiros anos de vida da criança é fundamental para o cumprimento do Art. 22 da LDBN de 1996, ao assegurar que a “a Educação Básica tem por finalidade o desenvolvimento da criança, a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (MEC, 1996).

A LDBN nº 9.394/96 (MEC, 1996) estabelece ainda, em seus artigos 29 e 30, que a Educação Infantil objetiva o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, devendo ser oferecida: “I – em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade”.

A avaliação na Educação Infantil, conforme o artigo 31, far-se-á mediante acompanhamento de registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental. Observa-se que, pelo menos em tese, a LDBN, no contexto da Educação Infantil, enfatiza a necessidade do desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, tornando indissociável e imprescindível os princípios de cuidar e educar, de forma integral, evocando a participação da família e da comunidade. Isso supõe um diálogo entre a instituição educativa e a comunidade tanto para garantir as necessidades básicas dos pequenos quanto para assegurar seu desenvolvimento, tomando como base suas experiências no contexto de sua comunidade. Esse diálogo requer das instituições educativas o alinhamento das políticas e ações educativas referentes às concepções de criança, ampliando a experiência desta, associando a prática pedagógica ao processo de construção dos saberes,

através da mediação do professor, podendo, para isso, utilizar-se dos conceitos didáticos, ou seja, transformar saberes científicos em saberes cotidianos, visualizando a transformação e o desenvolvimento da criança de modo global e interagindo com a comunidade.

Dessa forma, adequa-se o currículo da Educação Infantil à realidade local, tendo como suporte a proposta pedagógica, da instituição, as orientações curriculares e as diretrizes dessa etapa de ensino, com ênfase no processo de construção de conhecimento, determinados pelos aportes legais, pertencentes à Educação Infantil, combatendo o descaso que há muito tempo permeia a Educação Infantil brasileira.

Apesar dos avanços da legislação e das políticas públicas brasileiras destinadas à primeira infância, o sistema educacional deixa a desejar, não atendendo satisfatoriamente esta demanda. De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2013), havia um milhão de crianças de quatro a cinco anos fora da escola. Segundo a publicação, apenas 22,95% de crianças de zero a três anos estavam na escola em 2012, subindo para 23,5% em 2014.

Isso significa que 76,5% das crianças com idade para frequentar as creches estavam fora dessas instituições, salientando que o atendimento à pré-escola se situava, em 2011, em torno de 81,9%, elevando-se para 82,2% em 2012, com uma demanda de 1,8 milhões de crianças não atendidas em creches, segundo a fonte acima consultada, embora as matrículas entre 2007 e 2013 tenham aumentado significativamente, como mostra a tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Evolução do Número de Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino - Brasil – 2007/2013

Ano	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino					
	Ensino Regular					
	Educação Infantil			Ensino Fundamental		
	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos Finais	Total
2007	1.579.581	4.930.287	6.459.868	17.782.368	14.339.905	32.122.273
2008	1.751.736	4.967.525	6.719.261	17.620.439	14.466.261	32.086.700
2009	1.896.363	4.866.268	6.762.631	17.295.618	14.409.910	31.705.528
2010	2.064.653	4.692.045	6.756.698	16.755.708	14.249.633	31.005.341
2011	2.298.707	4.681.345	6.980.052	16.360.770	13.997.870	30.358.640
2012	2.540.791	4.754.721	7.295.512	16.016.030	13.686.468	29.702.498
2013	2.730.119	4.860.481	7.590.600	15.764.926	13.304.355	29.069.281

Fonte: MEC/INEP/DEED, CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013: RESUMO TÉCNICO, 2014⁴

⁴ 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Observa-se, conforme demonstra a Tabela 1, que o número de matrículas nas creches cresce a cada ano, o que não ocorre com a pré-escola, visto que entre 2009 e 2011 houve um decréscimo das matrículas, voltando a subir entre 2012 e 2013.

Em relação às séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, com exceção de 2010 e 2013, há uma queda das matrículas. A justificativa do MEC é de que isso pode ter decorrido da reorganização da pré-escola que atende a crianças de quatro e cinco anos, tendo, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, parte do seu público-alvo transferido para o 1º ano do Ensino Fundamental, que passou a receber crianças de seis anos de idade. Nesse sentido, parte da população de seis anos, que antes era atendida pela Educação Infantil, passou a ser matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Tabela 2 - Matrícula de Educação Básica por Modalidade Etapa de Ensino, segundo a Dependência Administrativa - Brasil - 2013⁵

Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino						
Depen- dência Adminis- Trativa	Ensino Regular					
	Educação Infantil			Ensino Fundamental		
	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais	Total
Federal	1.254	1.370	2.624	7.134	16.883	24.017
Estadual	4.909	50.111	55.020	2.416.229	6.099.857	8.516.086
Municipal.	1.724.714	3.591.750	5.316.464	10.764.674	5.389.663	16.154.337
Privada	999.242	1.217.250	2.216.492	2.576.889	1.797.952	4.374.851
Totais	2.730.119	4.860.481	7.590.600	15.764.926	13.304.355	29.069.291

Fonte: MEC/INEP/DEED, CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013: RESUMO TÉCNICO, 2014.

2) Ensino Médio: inclui matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional e ao Ensino Médio normal/ magistério.

3) Educação Especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.

4) Educação de Jovens e Adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Pro jovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

⁵ 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino Médio: inclui matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional e no Ensino Médio normal/ magistério.

3) Educação Especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.

4) Educação de Jovens e Adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Pro jovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

O INEP/MEC (2013) indica que no Brasil existem 190.706 estabelecimentos de Educação Básica, nas quais estão matriculados 50.042.448 de alunos, sendo 41.432.416 (82,8%) em escolas públicas, 8.610.032 (17,2%) em escolas da rede privada e 23.215.052 nas redes municipais, o que representa 46,4% das matrículas, seguida pela rede estadual com 35,8% e a rede federal com 0,6%, registrando, segundo a pesquisa, um decréscimo de 1,9% de matrículas na rede pública, revelando, em contrapartida, crescimento de 3,5% na rede privada.

Essa queda do percentual de 1,9% nas matrículas da Educação Infantil na Rede Pública vai de encontro à LDB que, em seu Art. 4º, inciso IV, afirma que é dever do Estado a educação das crianças, conforme exige ainda Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a própria Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 208, explicita que é dever do Estado assumir a educação das crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas, embora reconheça o aumento do número de crianças matriculadas em creches e pré-escolas.

Contudo, isso não isenta a responsabilidade do Estado em cumprir o que determina a Constituição Federal e a LDB, a saber, que todas as crianças de zero a três anos devem estar nas creches e as de quatro e cinco anos na pré-escola. Mesmo assim, há defasagem que representa menos 36,6% no atendimento nas creches e de 25% na pré-escola, no período correspondente a 2012 e 2013, conforme mostra abaixo Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição da matrícula por nível de ensino e participação da rede pública do Brasil – 2012 e 2013

Nível / etapa de modalidade de ensino	Matrícula total	Rede pública	% da rede pública
Creche	2.730.119	1.730.870	63,4
Pré-Escola	4.860.481	3.643.231	75,0

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar 2013.

Os dados revelam que, apesar da defasagem entre creche e pré-escola, o Brasil aos poucos vem despertando para a importância da Educação Infantil nas últimas décadas, pelo menos em parte. Se o atendimento na pré-escola, de acordo com o MEC/Inep, é de 75%, a defasagem é, então, de 25%. Segundo a mesma fonte, existe rede privada 17,2% e 46,4% das redes municipais, sendo 35,8% na rede estadual e 0,6% na rede federal. Assim, se o atendimento é de 63,4%, logo a defasagem é de 36,6.

Para superar a omissão com essa etapa de educação, impulsionado, entre outros aspectos, pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e outros dispositivos legais, como Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, além da mobilização dos movimentos sociais e organização da sociedade civil organizada.

Consideramos que, apesar desses avanços históricos, o Brasil precisa se voltar de modo efetivo para a qualidade do ensino, tanto no âmbito das políticas pública quanto em relação a valorização e qualificação dos professores, sobretudo os da Educação Infantil. Essa prerrogativa significa que, mesmo a educação brasileira tendo evoluído, não tem acompanhado a dinâmica da universalização da educação, particularmente da Infantil.

Com a aprovação da Lei nº 13.005, de junho de 2014, as políticas públicas brasileiras para a educação, atribuída ao Plano Nacional de Educação – PNE, estabelece vinte metas, tratando a primeira sobre a universalização da Educação Infantil e a pré-escola até 2016, ampliando a oferta da Educação Infantil em creches até 50%. Em outras palavras, traduz a responsabilidade do Estado em resgatar a defasagem e o descaso em relação à primeira etapa da Educação Básica, que atende a primeira infância, que perdura deste os tempos do Brasil Colônia. Por decorrência, põe muitos municípios em alerta, uma vez que na estrutura educacional do país compete aos municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental I, no qual se inclui a Educação Infantil.

Segundo Nascimento (2010), alguns municípios que priorizam a pré-escola e o Ensino Fundamental em detrimento das creches, com a alegação de que a creche tem um custo elevado, dificultam a sua implantação e manutenção. Isso significa que a Educação Infantil ainda não é prioridade, contrariando os dispositivos legais e as políticas pertinentes à Educação Infantil, bem como o princípio da universalização, o que passa a ser mais um desafio a ser superado, ainda que a educação da criança pequena seja um direito legítimo, defendido pela legislação brasileira.

A Educação Básica, indica o MEC, é distribuída entre os entes federados, sendo os Municípios responsáveis pela oferta de Educação Infantil (zero a cinco anos) e de Ensino Fundamental (seis a 14 anos), esta compartilhada com os Estados, a quem compete ofertar o Ensino Médio (15 a 17 anos).

A União exerce função supletiva e redistributiva para toda a Educação Básica, isto é, compete ao Estado o papel complementar a educação de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Em síntese, embora o sistema educacional tenha evoluído nos últimos anos, ainda é preciso enfrentar muitas lutas e conquistas para que possamos atingir a qualidade ideal para a Educação Infantil e a qualificação dos educadores, para que possam atuar com mais

competência nesse campo educativo. Por outro lado, desmitifica a visão reducionista de que as crianças pobres, conforme Kramer (1995, p.24), “são carentes, deficientes e inferiores”. Oferecer educação para todos é a saída para mudar essa equivocada concepção, desconstruindo o estigma de que as crianças das camadas menos favorecidas apresentam dificuldades de aprendizagem, buscando entender que educar e cuidar das crianças são uma ação que compromete a todos que estão envolvidos no processo de conhecimento.

Nessa perspectiva, Kramer (1995, p.17) aponta que

sentimento de afeição pelas crianças’, não significa o mesmo que ter afeição pelas crianças, corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial. (KRAMER, 1995, p.17).

Portanto, as crianças devem ser concebidas e percebidas como pessoas com características próprias e que ocupam um lugar na sociedade, distinto do adulto, o que requer do professor/educador, uma percepção mais refinada em relação à infância, para que, assim, possa atender as suas necessidades e apoiá-las nas suas necessidades básicas de desenvolvimento e aprendizagem.

Toda criança nasce no contexto de uma cultura e não sobrevive sozinha, sem a participação das pessoas e do grupo que a gerou, o que implica dizer que a instituição educativa deve considerar que a criança, sujeito em pleno desenvolvimento, precisa da mediação e apoio do adulto, para auxiliá-la na realização das ações próprias à sua idade.

A criança, conforme estabelecem as DCNEI, apreende o mundo através das ações de descobertas, de fantasia e imaginação e criação que se materializam nas brincadeiras e nas interações potencializadas pelas próprias brincadeiras e no mundo da cultura.

Nessas condições, ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. [...] O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, CNE/SEB, 2009, p. 6-7).

Partindo desse reconhecimento de criança como ser potente que busca incessantemente descobrir o mundo e se reconhecer nele nos espaços educativos, cuja proposta e prática pedagógica tenham como eixos norteadores as brincadeiras e interações, os professores e os demais profissionais que atuam com as crianças necessitam compreender quem são as crianças desse espaço, como se desenvolvem e aprendem e quais as suas

especificidades e necessidades. Com esse modo de conceber a criança no contexto de práticas potencializadoras, o professor e demais profissionais necessitam de uma formação inicial e continuada que assegure o exercício de sua profissionalidade e os direitos das crianças previstos em lei. É dessa questão que trataremos na seção seguinte.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: BASE CONCEITUAL E LEGAL

As discussões acerca dos fundamentos teóricos que embasam a formação de professores e sua prática pedagógica nos levaram a fazer um estudo voltado para as relações estabelecidas entre os aportes teóricos e a efetivação destes no exercício dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Embora a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica nos últimos anos, faça parte de um cenário de intensa discussão e articulação política, a maneira como ela é entendida socialmente exige que novas discussões estejam presentes nesta etapa de ensino.

Partindo dessa linha de raciocínio, iniciamos a discussão enfatizando a necessidade de uma formação específica para os profissionais que atuam com as crianças de zero a cinco anos. Nessa perspectiva, em 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 12.796/2013, que, após esses anos de promulgação, continua em processo de adaptação em alguns locais.

A LDBN de 1996 representa um dos maiores avanços no campo da Educação Infantil. Pela primeira vez em nosso país, são estabelecidas as orientações e normatizações gerais acerca da formação mínima para alguém atuar com crianças na Educação Infantil.

Nesse sentido, a lei estabelece, conforme os artigos abaixo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 67. 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. (MEC, 1996).

Desse modo, a formação do professor pressupõe um amplo leque de conhecimentos, numa perspectiva multidisciplinar que lhe garanta os saberes e experiências necessárias para exercer a profissão docente, sem perder de vista o foco de sua vinculação profissional, e tenha como suporte a proposta pedagógica e suas vertentes educativas. Mas, sem abrir mão da organização do ensino e das estratégias a serem utilizadas no cotidiano de suas práticas, na perspectiva de promover efetiva interação entre as crianças e a construção dos conhecimentos junto a elas, em suas diferentes idades, cujos requisitos deverão se prolongar sobre todo o exercício da docência, assumindo, segundo Paiva et. al. (2003, p. 48), o papel de “tecnólogo” do ensino, do ator social e do prático “reflexivo”.

De acordo com essa compreensão, ressaltamos que o PROINFANTIL, surgido em 2005, tinha a intenção de formar os professores em exercício na Educação Infantil, que, ainda que atuassem na atividade docente, não possuíam a formação mínima necessária para atuar com crianças pequenas. Nas diretrizes do programa, está posta a importância da qualificação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

Em síntese, o PROINFANTIL é um curso a distância, de formação para o Magistério, em Nível Médio, na modalidade Normal, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação. O curso conferirá diploma para o exercício da docência na Educação Infantil (BRASIL, 2005, p.6).

O Ministério da Educação identificou em âmbito nacional que diversos municípios continuavam com expressivo número de professores leigos, exercendo a função docente na Educação Infantil, conforme apontam diretrizes do programa. Embora a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirmem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, defendendo e garantindo na lei a formação inicial e continuada aos profissionais desta etapa, essas noções ainda são um desafio a ser enfrentado.

Em Alagoas, por exemplo, do ponto de vista legal, a formação inicial para professores em Educação Infantil foi por décadas um assunto pouco discutido nos cursos de pedagogia, tanto em âmbito público como privado. É com a reformulação do curso de Pedagogia, sugerido pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que os poucos cursos de pedagogia existentes no Estado começaram a reformular seus projetos de cursos. Mas, só em 2008, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), foi aberto o primeiro concurso público para a contratação de professores de Educação Infantil, lotado do NDI, que compõe o Centro de Educação da instituição federal.

Apesar desse avanço, o país vivia um problema demandado pelo advento da LDBN, a garantia de professores na educação com a formação mínima exigida por lei, quando na verdade o cenário era de um número grande de profissionais leigos atuando na Educação Infantil, contando apenas com o Ensino Fundamental. Assim, o MEC, em parceria com os estados, municípios e as universidades federais, propôs, em 2005, através do PROINFANTIL, a formação e titulação desses profissionais na perspectiva de regulamentar sua profissão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) determina que o profissional em questão deve ter formação mínima de Ensino Médio na modalidade Normal. Importante destacar que essa determinação se aplica apenas para as instituições onde não existem profissionais formados em nível superior. De acordo com essa lei, a preferência para atuar na Educação Infantil é a licenciatura plena em Pedagogia.

A Resolução CNE/CP/MEC nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior do curso de licenciatura de graduação plena, observa o seguinte:

Art. 2º - A organização curricular de cada instituição observará além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Considerando essas diretrizes, podemos visualizar avanços significativos ao tratar da formação dos profissionais da Educação Básica, que tem como prioridade a qualificação docente, iniciando na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, defende concepções teóricas no campo da pedagogia e áreas afins, tendo como princípio o cumprimento do preceito e a aplicabilidade dessas diretrizes.

A esse respeito, Pimenta (2002, p. 16) destaca que:

[...] a formação inicial de professores tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, não se dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

No tocante à formação continuada, Pimenta (2002, p.16) também afirma que “a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino”. Pondera, ainda, que “esses programas têm se mostrado pouco eficientes para transformar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tornarem a prática docente e pedagógica escolar no seu contexto”.

Em outras palavras, essas assertivas levam ao entendimento de que os cursos de formação de professores não estão atendendo às perspectivas da educação, ficando restrito ao cumprimento de uma estrutura curricular que não atende às necessidades da formação dos professores, especialmente por não adaptarem a estrutura formal à realidade das escolas e, particularmente, à formação docente, não permitindo ao professor se articular com os saberes e os fatos sociais.

De acordo com Pimenta (2002), é necessário ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, começando pela análise da prática pedagógica, e enfrentar o desafio de conviver e assimilar linguagens e discurso inovadores. Nessa perspectiva, torna-se compreensível que o exercício do professor “não seja uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânico” (PIMENTA, 2002, p.18).

A construção da identidade profissional a partir de sua identificação com a realidade social e a reconstrução de saberes inerentes aos fatos sociais, a partir do reconhecimento dos valores e da própria identificação do profissional como um processo de construção e reconstrução do sujeito, exige constante atualização. O reconhecimento dela emana das relações sociais e das competências laborais, representadas pela capacidade de criar e recriar significados inerentes ao público com o qual se relaciona no caso do professor, com o aluno, com a entidade educativa e a sociedade onde atua, desenvolvendo a capacidade de se relacionar e socializar os conhecimentos, a partir da dinâmica e da visão de que muitas vezes é preciso aprender a fazer as coisas diferentes, quebrando paradigmas.

Nessa visão, é preciso que o professor assimile que seu trabalho deve pautar-se numa filosofia de excelência da qualidade, assumindo o papel de motivador, analisando sua prática educativa e assumindo a qualidade como fator preponderante da ação profissional. É preciso compreender que a qualidade do processo ensino-aprendizagem das crianças está intrinsecamente ligada à formação do professor, o que requer, naturalmente, a preocupação com a formação continuada, com as inovações periódicas e a qualificação específica na área em que atua, mas também com as condições de trabalho.

A formação de professores tem sido uma discussão constante há muito tempo, intensificando-se a cada dia, principalmente após a reestruturação da estrutura curricular dos cursos de Magistério e de Pedagogia. Isso exige uma reflexão, mesmo depois da promulgação da LDBN de 1996, que de certa forma supera a polêmica em relação à formação do professor.

Em relação à formação de professores para Educação Infantil, a LDBN veio inicialmente suprir uma lacuna de políticas em relação aos profissionais que atuavam em creches e pré-escolas, conforme o Art. 62, bem como com a formação específica de professores para a Educação Infantil, pois a maioria dos profissionais que atuavam em creches e pré-escolas não tinha formação específica para cuidar e educar crianças pequenas.

Os professores não tinham habilitação para trabalhar na Educação Infantil, o que também pedagogicamente prejudicava e inviabilizava o trabalho nas creches e pré-escolas, dada a carência de embasamento teórico dos profissionais que atuavam nas instituições que

atendiam essa etapa de ensino, o que causava uma prática pedagógica descontextualizada, no que diz respeito à forma de tratar e educar as crianças.

O PROINFANTIL, como política de formação, surgiu para contribuir e ampliar os conhecimentos relativos à Educação Infantil, tendo como foco qualificar os profissionais para exercer suas ações didático-pedagógicas com qualidade e atuar nas instituições, através do processo formativo e teorias que fundamentam o desenvolvimento infantil, associando o cuidar ao educar, através da aquisição do conhecimento acerca do processo de aprendizagem da criança, com consciência da dinâmica e da complexidade envolvidas nessa etapa.

Essa prerrogativa apoia-se também na Resolução nº 01/2003 do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB - Câmara de Educação Básica, em cujo parecer para a homologação da citada resolução diz: os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vieram a obtê-lo sob a égide da Lei nº 9394/96, têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério nas turmas de Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme a sua habilitação.

A formação dos professores para a Educação Básica, em nível superior, é desejável, ainda que se admita, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio, a modalidade normal. Para Nunes, Corsino e Didonet (2009, p.3), ao falarem sobre as políticas públicas inerentes ao cuidar e educar a criança pequena, trazem a concepção de que a compreensão sobre a Educação Infantil “ainda não chegou à completa aplicação de suas consequências na Educação Infantil”. Em seguida, acrescentam que “essa compreensão é resultado de um processo de mais de cem anos na sociedade brasileira que ainda não chegou à completa aplicação de suas consequências na Educação Infantil”.

Ou seja, ainda não chegou ao fim, sendo necessário continuar avançando para elevar a Educação Infantil ao patamar desejado, o que evoca políticas públicas mais contundentes e efetivas, reconhecendo, sobretudo, a valorização dos professores e da própria Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica.

É importante salientar que a legislação brasileira, no tocante à Educação Infantil, tem evoluído nas últimas décadas, sobretudo a partir do advento da LDBN, que determina que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos, tanto no aspecto físico, psicológico, intelectual e social.

Embora a citada lei tenha mostrado a preocupação com a qualidade do atendimento de crianças nas creches e nas pré-escolas, é necessário dar prioridade à formação do professor, que certamente terá uma prática pedagógica mais efetiva, e mais qualificada, que o tornara habilitado para o exercício da função de educar, cabendo ao Estado, no caso da educação

pública, oferecer as condições necessárias para que o professor possa, de modo adequado, e motivado exercer sua função.

A trajetória da educação deste país traz dados bastante complexos acerca do processo educativo. Na perspectiva de minimizar os danos causados, a educação há muitos anos traz em suas metas a intencionalidade de enfrentar e tentar superar as dificuldades de acesso e permanência do aluno na escola, bem como eliminar as desigualdades no contexto educativo. Assim, nos últimos anos teve como foco a qualificação para o trabalho, a identificação das potencialidades e dinâmicas desenvolvidas nos locais de trabalho e o exercício da cidadania, onde se inclui os princípios éticos, que dizem respeito aos direitos humanos, a valorização dos profissionais da educação e a garantia de direito à Educação Básica de qualidade.

No que se refere à Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação garante, segundo a sua primeira meta, a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de creches para atender, no mínimo, 50% das crianças até três anos, investindo, segundo a meta 10, prioritariamente na Educação Infantil, com centralidade ao atendimento de crianças e zero a cinco anos, o que constitui um grande desafio para os municípios.

A Educação Infantil, de acordo com a estrutura educacional brasileira, está pautada na esfera municipal, o que também exige um levantamento da demanda infantil e, por conseguinte, da necessidade de creches e pré-escolas e um planejamento que reúna as condições tanto para levantar a demanda quanto para consolidar o funcionamento das creches e pré-escolas para atender a demanda da Educação Infantil.

O PNE ainda propõe, em sua meta 5, a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental e, na meta 6, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo, no mínimo, a 25% dos alunos da Educação Básica, estabelecendo, em sua meta 7, o fomento à qualidade da Educação Básica em todas as etapas em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino desse tipo de ensino, destacando-se que com referência à profissionalização de professores para a Educação Infantil, a meta 11 estabelece como objetivo triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio.

Como podemos perceber, são metas desafiadoras que evocam o esforço das três esferas do poder, especialmente dos municípios, visto que estes são responsáveis pelo Ensino Fundamental. Resta saber se as metas apontadas pelo PNE serão efetivamente realizadas ou se

ficarão apenas no plano do discurso, fruto de uma ideologia política que se perde no tempo e no espaço, especificamente a Educação Infantil, na medida em que esta nunca foi prioridade no Brasil, como não teve suas necessidades atendidas, o que também se constitui um grande desafio para superar o tratamento inadequado destinado a essa modalidade de ensino, constituindo-se um esforço recorrente para superar a fragilidade da educação brasileira.

Esse cenário, aliás, se perpetua desde os anos de 1994, quando o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, composto, conforme Farias e Palhares (2005, p. 7), por três dimensões, a saber: “Documento introdutório ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (volume 1), Formação pessoal e social identidade e autonomia (volume 2); Conhecimento de mundo (volume 3)”.

Nesses documentos, afirmam Farias e Palhares, o Ministério da Educação reconhece as polêmicas que permeiam a educação da criança pequena, a importância da afetividade e da função pedagógica como o cuidar, o educar e o brincar, tripé cujos fundamentos serviram de parâmetro para o mencionado referencial, considerando que tais fundamentos precisariam esclarecer com propriedade o papel pedagógico do professor de Educação Infantil.

A intenção do MEC, segundo as mencionadas autoras, era subsidiar a elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil no sentido de promover melhorias para essa etapa de ensino, com ênfase na qualidade do atendimento às crianças que frequentavam pré-escola, com propostas de qualificação para o educador, que desenvolvia suas funções com as crianças pequenas, considerando o potencial da criança e por sua vez, estimular as famílias a participarem da educação de seus filhos.

Essa intenção considerava que um ambiente organizado e acolhedor, proporciona melhor desenvolvimento as crianças. Contudo, esse contexto demanda vários campos do conhecimento e, conseqüentemente, de professores habilitados, que compreendam os diferentes campos de conhecimentos, que compõem o currículo da Educação Infantil, ou seja, precisa de uma equipe multidisciplinar, entendendo que “a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano”.

Sobre o perfil do professor de Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RECNEI exige, a respeito do cuidar e educar crianças pequenas, que

o professor tenha uma competência polivalente e ser polivalente significa que ao professor ao cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem, desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias

para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (MEC/SEF, 1998, p.41).

Acrescenta o RECNEI (1998) que, para que os projetos educativos das instituições possam representar, de fato, esse diálogo e debate constante, é preciso que os professores estejam comprometidos com a prática educacional, que sejam capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis. Para o documento, cuidar é um ato de dimensão acolhedora, visto que cuidar e educar acontece simultaneamente, ainda que com procedimentos específicos.

Cuidar e educar a criança pequena passa por uma formação específica dentro de uma concepção multidisciplinar e uma prática pedagógica concebida a partir das necessidades das crianças, haja vista que essas são protagonistas de seus conhecimentos. Em sintonia com as concepções de atendimento à infância, o parecer CNE/CEB nº 20/2009 destaca:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (CNE/CEB, 2009).

Diante do exposto, as Diretrizes ressaltam a necessidade da formação específica dos profissionais que atuam em creches e pré-escola, situando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo indispensável, portanto, que este profissional possua formação mínima em Ensino Médio, modalidade Normal, conforme a LDB de nº 9.394/96, em seu Art. 62 (MEC, 1996).

Desde a antiguidade, Platão apontava a importância de se aprender brincando em oposição à violência e a opressão, enquanto Aristóteles defendia que a criança que aprendia brincando com jogos era um preparo para a vida futura, embora na época não se discutisse a importância do jogo na infância, sendo discutido a partir do século XVII, quando surgiram, de fato, as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas, resultante do reconhecimento que elas passaram a ter no meio em que viviam.

Isso tem destaque na obra de Ariès (1981), que explica que esse sentimento surgiu quando a sociedade passou a ter consciência da relevância da infância, antes negligenciada. Apesar de alguns cuidados, pouca importância era dada à criança, sendo marcante a falta de

sensibilidade nas famílias, o que caracterizava certo abandono em relação à criança pequena, o que causava índices elevados de mortes prematuras. Diante do exposto, destaca o autor:

Sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p. 156).

Desse modo, deve-se entender que essa concepção de criança, como nos mostrou o autor, fazia parte de um contexto histórico, que pouco valorizava a criança como um ser em desenvolvimento, tratando-a como “um adulto em miniatura”, ou um “vir a ser”, deixando evidente que, quando a sociedade passou a compreender as diferenças entre adulto e criança, outros conceitos foram surgindo e pontuando a relevância do papel da criança na história da Educação Infantil.

Ariès (1981) destaca ainda a importância do papel dos pais na educação da criança, observando que seu comportamento e atitudes quando adulta depende da sua formação na infância, especialmente a advinda do ambiente familiar. Porém, mesmo em concordância com o autor, de que a primeira educação deve ser de responsabilidade da família, entre as funções do professor está a de exercer o papel de mediador do conhecimento, e, assim, trocar experiências com as crianças, valorizando o que elas já trazem do seu contexto sócio cultural.

Segundo Mussati e Mayer (2002), quando se apropria ao contágio do seu dia a dia, a criança consegue atingir a construção cognitiva, tanto do microsistema da pré-escola como alvo motivador do saber das crianças, o que favorece as condições necessárias ao seu conhecimento. No microsistema educacional, atende o fator concentração, em que no decorrer das tarefas tem a propriedade de poder conhecer.

Isso, por sua vez, indica que o professor, além do conhecimento teórico apreendido, mesmo nos cursos de Magistério, precisa desenvolver a habilidade de saber brincar e partilhar seu conhecimento como estratégia para elevar a autoestima da criança, estimulando-a a desenvolver, não só aptidões físicas, mas também intelectuais, aguçando seu potencial cognitivo através do brincar, o que se contrapõe ao caráter obrigatório da aprendizagem, competindo aos cursos de formação de professores da Educação Infantil a inclusão da importância do lúdico para o desenvolvimento da criança em sua estrutura curricular.

Essa concepção indica que o termo pedagogo advém das palavras grega *spaidós* (criança) *agoué* (condução), isto é, aquele que educa e ensina a criança, o que também pode ser expresso pela arte de instruir e educar a criança, a arte de conduzir a criança.

Tudo isso implica em dominar métodos de ensino e desenvolver habilidades para conduzir e possibilitar as interações entre as crianças, podendo-se considerar que o papel do professor da Educação Infantil é adequar o conhecimento pedagógico às necessidades das crianças ao seu meio social, a partir das experiências por elas vivenciadas.

Nesse processo, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem da criança, dentro de uma concepção que defende que aprender é modificar as expectativas de uma realidade numa sequência lógica, respeitando a sensibilidade da criança, o seu contexto, a sua realidade, buscando a transformação social, compreendendo que brincar faz parte da infância, que é onde a criança se apropria de elementos os quais são fundamentais para a construção de sua identidade, cabendo ao professor estimular a autonomia através da criatividade e, assim, potencializar o conhecimento e o equilíbrio emocional da criança.

No que tange à prática do educador, há de se considerar que seu papel nas instituições de Educação Infantil tem um cunho prático e teórico, uma vez que a preocupação maior é o cuidado e a educação da criança, exigindo maior habilidade paciência e afeto para com a criança. Isso compreende que na pré-escola se exige conhecimento sobre os aspectos de ensinar e cuidar dentro de uma concepção que respeite o desenvolvimento e os saberes da criança, sobretudo, levando-se em conta que a Pedagogia é a área da educação que tem como objetivo refletir e sistematizar o processo de aquisição do conhecimento.

Porém, não significa que o profissional da creche dispense a apreensão de conceitos relativos à pedagogia, pois, seja qual for sua função, precisa estar preparado para o exercício da função. A formação de professores deve considerar, afirma Oliveira (2005, p.12), que

na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem fortemente na escola aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva.

Assim, Oliveira ressalta que os professores necessitam estar antenados às tecnologias da informação e comunicação que, segundo Mercado (2004, p.7), “estão às vezes mais presentes em atividades de formação de professores” e que, acrescenta este autor, “Os avanços e as possibilidades educativas que oferecem representam expectativas novas, lançando novos desafios para a educação”. O que significa que os professores precisam também estar atualizados com a linguagem tecnológica para subsidiar sua prática educativa.

É importante considerar que o MEC, como indutor de políticas públicas, tem aberto espaços para debates junto aos movimentos sociais, documentos oficiais e fóruns específicos desta etapa educacional, fomentando extensas discussões acerca do reconhecimento dos

direitos dos professores e da formação de um profissional capaz de compreender as novas concepções que surgiram nas últimas décadas, para que possam garantir um atendimento de qualidade às crianças de zero a cinco anos de idade, como evidenciam os dispositivos legais.

Nesse sentido, merece destaque o que nos revela Kramer (1994, p. 24), para quem “uma política de formação de profissionais de creches e pré-escolas precisa reconhecer a multiplicidade de opções teóricas e de alternativas práticas possíveis, buscando assegurar a qualidade do trabalho seja com as crianças, seja com os adultos que com eles atuam”.

Neste contexto, Kramer aborda, de forma bastante precisa, a importância da formação do profissional dessa etapa da Educação Básica, salientando que se deve partir do pressuposto de que as teorias e as reflexões críticas estão inseridas neste processo de formação e de experiências, que muito falam da história dos profissionais e dos sujeitos diretamente envolvidos. Quando se trata de Educação Infantil ou de garantir o cuidar e o educar de forma indissociável é indispensável que o educador tenha um trabalho focado não só na qualidade, mas também na melhoria de suas habilidades e do seu fazer pedagógico.

No que se refere à formação de professor, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 informa:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (CNE/CEB nº 20/2009, p.13).

Falar sobre a formação do profissional de Educação Infantil é algo tão antigo quanto recente, tão próximo quanto distante, sobretudo quando se trata de iniciativas e programas instituídos através de políticas públicas. O discurso que permeia esta problemática parece estar, na maioria das vezes, na contramão do que realmente se coloca em prática nas instituições pertencentes à Educação Infantil.

Vale considerar que a formação docente vem de um processo histórico, de suma importância para a profissionalização do educador. Porém, para o exercício de sua função e dos saberes apreendidos ao longo de sua formação, faz-se necessário que os espaços pedagógicos possam garantir condições dignas de trabalho, para não permanecer apenas no discurso do profissional capacitado, habilitado e competente, mas que proporcione também boas condições e reconhecimento deste profissional.

3.1 Professor de educação infantil no contexto das políticas públicas: formação e atuação docente

Continuando o percurso relacionado ao que se refere à formação do educador infantil, Ostetto (2012, p. 128), a respeito do processo de tornar-se professor, argumenta que:

A formação do professor envolve muito mais [do] que uma racionalidade teórica técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados.

Ostetto (2012) pondera que a postura do professor vai além dos conhecimentos adquiridos durante sua trajetória profissional e que no processo de atuação docente questionam-se, entretanto, como seus saberes são materializados no dia-a-dia do ambiente escolar entre seus pares, o reconhecimento de suas crenças, valores e conhecimentos, os quais fazem parte da construção de sua identidade profissional.

Nesse contexto, Kramer (1995) nos aponta algumas contradições ainda presentes no universo da Educação Infantil em se tratando das políticas públicas de formação, quando este profissional ainda precisa vivenciar o desenvolvimento teórico no seu cotidiano.

Enquanto as políticas de formação se mantiverem desarticuladas de um avanço profissional evidente, sua efetividade se manterá bastante reduzida. Creio que o papel do MEC é essencial. Nesse sentido, não só formulando critérios para fornecer apoio técnico e financeiro a propostas que busquem superar o divórcio entre formação e profissionalização, mas também delineando diretrizes para que, em médio prazo, essa política - democrática por aliar formação, escolarização e carreira - possa se concretizar (BRASIL, 1994, p.24).

As políticas públicas de formação precisam romper com a prática de sugerir que os profissionais atuem com as crianças de uma determinada forma, enquanto, na prática, a postura é inversa. Cada etapa da trajetória precisa ser percebida pelos professores como “desconstrutora”, o que significa perceber a visão mágica de que existe a resposta correta ou o que certo conhecimento representa só porque advém de uma pesquisa bem estruturada.

Destacamos a importância do professor em seu processo de formação, o olhar para si, buscando se conhecer e se fazer professor, entregando-se ao processo de autoconhecimento e se responsabilizando por sua opção profissional. Daí, novos horizontes o conduzirão a práticas ainda desconhecidas. Entretanto, como sujeito em formação que precisará de leituras permanentes, para deixar emergir a sua infância nas prováveis interações diárias com as crianças que farão parte do processo de constituir-se professor(a).

O certo é que a ação dos professores, especialmente os da Educação Infantil, além do conhecimento das tecnologias da informação, na prática traz em seu bojo, a ação integradora entre o educador e as famílias dos educandos. Isso supõe, afirmam Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002, p.44), assumir “uma dimensão moral”, caracterizada pela “relação dos diferentes contextos do exercício profissional”, que conduzem o saber do educador no convívio, porém aberto às mudanças necessárias para a eficiência e eficácia de seu trabalho.

Assim, o professor deve entender, diz Oliveira-Formosinho, que o desenvolvimento profissional é um caminho que envolve o crescer, o ser, o sentir e o agir, requerendo empenho e compromisso como elemento integrante e permanente na arte de ensinar, assumindo uma postura de criticidade, admitindo que o ato de ensinar requer a inserção de novas práticas na compreensão da ação docente, ao entender que esta, afirma Oliveira (2005, p.13), “constitui um campo específico da intervenção profissional”. Desse modo, requer do educador um processo de intervenção contínuo, associado ao conhecimento técnico, contemplando o saber didático-pedagógico relacionado à sensibilidade pessoal e social, refletida, em última instância, na qualidade profissional e na própria prática docente, pressupondo conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, em consonância com os projetos educacionais.

Há uma dimensão do ser professor na Educação Básica e na Educação Infantil tão constitutiva da formação e do ser professor quanto os saberes históricos, sociais, filosóficos, culturais e pedagógicos que constituem a base de atuação profissional docente. Esta dimensão diz respeito às relações e interações com as crianças, colegas e suas famílias.

Sendo assim, tanto os profissionais da creche quanto da pré-escola precisam estar articulados com as famílias da criança, ao mesmo tempo em que as famílias precisam também se articular com professores e cuidadores de seus filhos, numa ação recíproca, pois a instituição e a família têm objetivos comuns quanto à educação e desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, em função da crise educacional, da inversão dos valores éticos e morais hoje tão presentes na escola, como no contexto social das famílias, que, de certa forma, reflete-se no comportamento das crianças e dos profissionais da educação em decorrência de uma conjuntura política desequilibrada, o que torna necessário uma aproximação cada vez maior entre a família e a escola, unindo sentimento e ações que possam favorecer a formação da criança e permitir o inter-relacionamento entre escola e comunidades.

A parceria escola e família é essencial para a formação da criança, notadamente em função das transformações sofridas por esta e sua adaptação ao ambiente escolar, em detrimento da família ser em primeira instância o canal de informações sobre a criança. Costa (2007) pontua que observa um avassalador declínio da influência da família na escola,

tendendo a se tornar uma mera repetidora dos valores da sociedade, levada pela massificação de propaganda, que gira em torno do consumismo e não dos reais valores da pessoa humana.

Portanto, nessa visão considera-se que a família, independente de laços sanguíneos, é efetivamente a base do indivíduo, especialmente na infância, devendo-se considerar que é na família que a criança estabelece seu primeiro contato e seu vínculo afetivo, seguindo-se os primeiros ensinamentos. Assim, compete aos pais a função de acolher, orientar e compreender as necessidades iniciais da criança e, dessa forma, ajudá-la a constituir-se como sujeito social e de direito.

3.2 Associação entre teoria e prática na formação e atuação docente

Vale ressaltar que a LDBN nº 9.394/96, em seu Art. 60, Inciso I, destaca que a formação de professores a luz do conhecimento está associada entre teoria e prática, o que vem confirmar o Plano Nacional de Educação (2014-2024), quando pontua que a formação continuada é um requisito potencializador da valorização e profissionalização do magistério.

Já o Decreto nº 6.755/2009⁶, em seu Art. 1º explicita o seguinte:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. (Decreto nº 6.755/2009).

Já o Art. 2º, destaca os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - a formação docente para todas as etapas da Educação Básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
- III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
- IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presenciais e à distância;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

⁶ Dispositivo que Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada abrangendo as diferentes modalidades de Educação Básica.

- VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
- VII - a importância do projeto formativo nas instituições de Ensino Superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;
- VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
- X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e
- XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (Decreto nº 6.755/2009).

O Art. 3º do Decreto nº 6.755/2009, por sua vez, estabelece como objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério.

3.3 Formação e valorização do professor de educação infantil

Nesse sentido, a elaboração PNE (2014-2024) representa avanços significativos para a educação nacional. Sobretudo, por definir metas a serem atingidas com foco na qualidade da educação brasileira. Isto implica em assumir compromissos para que as políticas públicas possam, de forma contínua, eliminar as desigualdades educacionais no país, a saber:

- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de Ensino Superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;

X - promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

No Art. 4º estabelece:

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido.

Ao analisar o Decreto nº 6.755/2009, observa-se que, embora a intenção do Governo Federal seja a de suprir a carência de professores, especialmente na Educação Infantil, as políticas de formação de professores dessa etapa de ensino, quando ainda não atingiu seu pleno objetivo, segundo dados Censo Escolar de 2010, apenas 25% dos docentes brasileiros tinha diploma, sendo 6% apenas com o Ensino Médio Regular completo sem formação na Modalidade Normal ou de magistério.

Talvez pela questão salarial, nada estimulante para os profissionais, ou pela falta de valorização do profissional da educação, sobretudo na Educação Infantil, pouco valorizada, embora as políticas públicas tenham avançado nesse campo educativo, por outro lado, o artigo 38 da LDBN destaca que entre outros aspectos que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores e especialistas da educação”.

Valorizar o professor é também instituir mecanismos que possam despertar seu interesse e compromisso, enquanto profissional, para garantir e contribuir com eficiência e eficácia na aprendizagem da criança, dentro de um processo emancipatório que possa impactar na qualidade da educação, permeada por políticas públicas sérias, comprometidas, com as questões referentes à primeira infância e a valorização do profissional, na perspectiva de transformar esse descaso que ora encontramos na realidade educativa em âmbito nacional.

Por outro lado, há de se reconhecer que teoricamente as políticas de valorização do professor nos últimos tempos têm evoluído, incluindo a garantia de plano de cargos e carreira para os professores do magistério, piso salarial para os professores e ingresso unicamente por concurso público, com ênfase na formação de professores da Educação Básica, o que é

louvável. Porém, a realidade se contradiz, pois parte dos objetivos contidos na legislação não está sendo cumprido, o que se reflete na insatisfação dos professores e nas sucessivas greves da categoria para reivindicar os direitos que lhes são assegurados pela legislação, mas que não são efetivados na prática.

A verdade é que a formação do magistério (normal) aparece de forma mais clara a partir dos anos 1930 do século XX, com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência da república, embora de forma centralizada como fez em todas as áreas governamentais. Contudo, na área de educação buscou estabelecer a normatização de regras na tentativa de homogeneizar o ensino brasileiro, dando origem ao Decreto nº 8.530/46⁷. Tratava-se de um decreto minucioso que, entre outros aspectos, determinava, em seu Art. 1º, que “o ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, que tem as seguintes finalidades”:

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Estabelecia, em seu Art. 2º, o Ensino Normal ministrado em dois ciclos, a saber: “o primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos”, afirmando no artigo 4º, a existência de três tipos de estabelecimentos de Ensino Normal: “o Curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação”, ressaltando ainda, no parágrafo 1º do referido artigo, que “Curso Normal Regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de Ensino Normal”, atribuindo em seu parágrafo 2º que a “Escola Normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do Ensino Secundário” e, no parágrafo 3º, que “Instituto de e Educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da Escola Normal, ministre Ensino de Especialização do Magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário”.

Portanto, o ano de 1946 foi um passo importante para a organização da educação nacional. Observa-se que, de acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 43), houve, no que se refere ao Curso Normal, uma articulação “do Ensino Primário com o curso do Ensino Normal”, porém só permitindo, acrescentam as autoras, o ingresso no Ensino Normal se o

⁷ Lei orgânica do Ensino Normal, cujo objetivo era organizar o ensino normal em nível nacional, articular e regular os demais níveis de ensino, em conformidade com a Constituição de 1937, na qual se estabelecia que a União deveria organizar o ensino de todos os níveis da educação no país, o que ocorrera sem discussão, visto que naquele momento se vivia um regime autoritário, o famigerado Estado Novo.

candidato já tivesse sido diplomado no Ensino Primário; por outro lado, permitia que os alunos advindos do curso ginásial poderiam inscrever-se no segundo ciclo do Ensino Normal.

O curso de primeiro ciclo com quatro anos correspondia ao ginásio sem formação profissional e o segundo ciclo de três anos, prevendo ainda curso complementar, enquanto que, as escolas normais regionais deveriam ter as escolas isoladas anexas. Isto é, deveriam ter na escola um ambiente para alunos do primeiro ciclo (grupo escolar) e outro para a prática pedagógica o normalista, onde, segundo o decreto mencionado, só seria permitido o ingresso de alunos no curso normal para aqueles que tivessem no mínimo vinte e cinco anos de idade. Isso impedia, segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 43), que “um número considerável de professores leigos de obter o diploma para o exercício da profissão”, também estabelecendo conforme o mencionado decreto, que os institutos poderiam ofertar a preparação pedagógica para professores de nível secundário, ou seja, no nível ginásial e colégio.

Durante a década de 1950, segundo Tanuri (2000), houve uma demanda considerável do Ensino Normal, onde as matrículas nesse curso cresceram em torno de 150%, no período entre 1951 a 1960, predominantemente nas escolas particulares, as quais dominavam o ensino Normal, submetidas à fiscalização do Estado. Nesse sentido, o diploma apenas seria validado após uma inspeção dos órgãos oficiais, só podendo funcionar após avaliação estatal, como ocorre hoje no âmbito do MEC.

Pode-se deduzir que a intenção do governo na época (1950), assim como na realidade atual, era suprir a carência de professores, especialmente no Ensino Fundamental, incluindo professores leigos para a regência de classe. Porém, mesmo com a intenção do governo em ampliar a formação de professores, o curso de Magistério, afirmam Valentini e Lugli (2009), não foi implantado de imediato, dadas às diferentes condições entre as regiões brasileiras, o que levou à Lei a prever ajustes na preparação de professores que pudesse se adequar à legislação pertinente.

Aceitou-se a escolarização em nível de segundo grau, mínima de três anos, para o magistério. No entanto, para ensinar apenas de 1ª a 4ª séries. Para ensinar até a oitava série, seria necessário possuir nível superior, permitindo-se também a admissão de egressos do magistério que tivessem cursado um ano do nível superior.

Nesse ínterim, na intenção de suprir a carência de professores o Ministério da Educação e Cultura propôs, em 1982, o projeto dos Centros Específicos e Aperfeiçoamento do Magistério, o qual, segundo Valentini e Lugli (2009, p. 51), visava “fortalecer as condições das escolas de formação de professores, para que estas tivessem condições de preparar

adequadamente novos docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais”. Eram cursos para a formação de professores.

Previa ainda, de acordo com Valentini e Lugli, uma carga horaria de 30 horas-aulas semanais das disciplinas específicas para o Magistério e mais dezoito horas-aulas de enriquecimento curricular, realizado num período integral de quatro anos, com um currículo reorganizado para dar equilíbrio entre as disciplinas comuns e as diversificadas. Incluiu atividades interdisciplinares e a disciplina didática geral como desdobramento metodológico para as diversas matérias das quatro primeiras séries.

Também previu o atendimento das necessidades básicas de materiais dos alunos\as, no sentido de garantir a permanência destes nos cursos, assegurando também uma bolsa que correspondia a um salário mínimo, visto que o público-alvo prioritário eram estudantes das escolas públicas.

Nessa perspectiva, admitimos que uma relevante ferramenta da profissionalização do professor é a ação pedagógica, devendo-se entender, conforme Libâneo (2008, p. 30), que a pedagogia é o “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”.

Portanto, uma atividade representada por um conjunto de ações para de forma estruturada intervir na prática pedagógica no sentido de aprimorar e enriquecer o conhecimento humano, no que diz respeito à Educação Infantil, propor atividades de interação para a criança, possibilitando seu desenvolvimento desde a mais tenra idade, respeitando as singularidades, e especificidades inerentes a esta faixa etária.

Nessa dimensão, há de se considerar que o papel do professor em relação à prática pedagógica concentra-se na compreensão do saber fazer e na capacidade de tomar atitudes, no sentido de reconhecer os valores sociais numa perspectiva de transformação e superação dos modelos pedagógicos obsoletos, de forma que as crianças possam participar ativamente das ações propostas pela escola e desse modo perceber a escola, como um ambiente de socialização e manifestação das suas expressões e conhecimentos, como membro de uma sociedade, que valoriza e respeita seu desenvolvimento.

O professor que trabalha com a criança pequena precisa ter um olhar especial e, como nos aponta Nunes (2011, p. 11), “sempre tem coisas a nos dizer sobre si mesma e sobre tudo o que a cerca”. Significa que o professor em sua prática pedagógica deve ouvir as diferentes linguagens e manifestações das crianças para que possa reduzir a distância, segundo Nunes, entre o ideal e o real, o que é proposto e o que é realizável, isso significa que o professor

precisa aprender a interpretar a linguagem da criança e sua forma particular de representação para mediar a aprendizagem, de modo que possa trocar experiências com as crianças, aliado a formação adquirida ao longo de sua trajetória profissional. Seguindo esse entendimento, o parecer CNE/CEB nº 20/2009, também nos permite refletir que

as creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a seis anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (MEC, 2009, p. 4).

Torna-se perceptível a importância para as instituições de Educação Infantil, que sejam espaços adequados e acolhedores, com profissionais qualificados, que dialoguem com a teoria e a prática, para que possam desempenhar melhor suas funções com as crianças e com os saberes apreendidos ao longo do seu percurso profissional.

O fato é que a formação de professores, especialmente da Educação Infantil, continua sendo um grande desafio para os educadores e para a sociedade, pois a ação de educar e cuidar não é uma tarefa simples, exige compreensão sobre a criança, seu modo de ver e estar no mundo, dentro da escola e em relação ao papel do professor, a quem não raramente se espelha tomando-o com exemplo. Exige do professor uma postura ética e justa, com a devida competência para conduzir, motivar e promover o bem-estar dos pequenos, em sintonia com objetivos pedagógicos.

Desse modo, pode-se afirmar que para exercer a função de professor é necessário ter sensibilidade para perceber que toda criança tem sua própria história e que desde pequena estabelece relações com o mundo e com todos que fazem parte de seu entorno, entendendo que a criança é um ser social e histórico. Segundo Jobim, Souza e Kramer (1991):

Não pode ser jamais confundida, identificada ou reduzida a uma etapa de desenvolvimento; ela não pode ser percebida apenas como um sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia (quando deixar de ser criança e virar adulto...). Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias e em todas elas.

Nesse sentido, na compreensão dos autores a criança é um ser social e histórico, é alguém que se relaciona com as diferentes instâncias e que vai se constituindo como sujeito a partir dessas relações. Ademais, Jobim, Souza e Kramer (1991) enfatizam que as pessoas com as quais convivemos na infância, ou seja, nos primeiros anos de vida, são de extrema importância e deixam suas marcas, que nos acompanham até a fase adulta. Isso significa, por

exemplo, que o professor, especificamente os das creches e pré-escola, podem influenciar o comportamento da criança, e servir como base para a vida adulta.

Na qualidade de sujeito em constante processo de formação, o professor precisa construir sua identidade na perspectiva de conquistar novos horizontes quanto ao seu desempenho profissional e, de forma contínua, compreender e apreender os sentimentos, a linguagem e o pensamento da criança, bem como as condições do meio onde está inserida.

O professor deve entender ainda que a escola, no que se refere à creche e a pré-escola, é um ambiente de aprendizagem, um espaço privilegiado para trocar experiências de forma lúdica, especialmente no que se refere às crianças de zero a cinco anos de idade, cabendo a ele, de modo singular, explorar o potencial da criança, no sentido de fortalecer as interações e a convivência em grupo, estimulando na criança o despertar para curiosidades e estabelecimento de relações com colegas, educadores e demais pessoas do seu convívio.

Nesse sentido, há de se compreender que o professor, após estabelecer os objetivos da ação educativa, deve desenhar o percurso didático/pedagógico, de forma que possa facilitar a aprendizagem das crianças, para os objetivos preestabelecidos sejam eles “de natureza técnico-profissional como os de desenvolvimento individual como pessoa humana e como agente transformador de sua sociedade” (BORDENAVE; PEREIRA, 2010, p.83). Deve compreender ainda que as estratégias de aprendizagem são métodos para facilitar a absorção de conteúdos, cuja função, diz Cavellucci (2007, 165), é “contornar dificuldades, amenizando possíveis incompatibilidades entre a forma como as informações são apresentadas e as preferências individuais, também visando a potencialização da aprendizagem”.

Portanto, o professor em sua ação de ensinar, deve compreender que as estratégias⁸ são instrumentos integrantes do planejamento. São meios pelos quais se busca atingir objetivos constitutivos do ensino/aprendizagem concebidas como um processo mediador do aprendizado do aluno, devendo ser concebidas como parte integrante do planejamento didático/pedagógico constituindo-se também um mecanismo de construção do saber do professor e do aluno, apresentando-se também como uma ação integradora da relação teoria prática de forma sistematizada.

Nessa perspectiva, pode-se ter o entendimento de que a ação do professor deve ser circunstanciada em um planejamento conforme o perfil do aluno, levando-se em conta as metas e os objetivos que ele pretende alcançar. Considerando e respeitando as singularidades

⁸As teorias recentes de aprendizagem têm se preocupado com a interação entre o material a ser aprendido e os processos psicológicos necessários para aprender, enfatizando o estudo sobre o modo pelo qual o aprendiz obtém, seleciona, interpreta e transforma a informação (PFROMM NETO, 1987; POZO, 1996).

do aluno, no caso do professor de Educação Infantil, deverá respeitar o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, suas habilidades e experiências, utilizando os recursos didáticos de acordo com as estratégias planejadas, e a idade das crianças, aferindo e avaliando sua relação com a aprendizagem do aluno através do feedback sobre ação/estratégia/aprendizado, redimensionando e planejando novas estratégias caso necessário, visto que o planejamento é um instrumento utilizado para corrigir distorções e potencializar as ações corretas.

Enfim, o professor não é apenas um instrutor ou disseminador de conteúdos. É, na verdade um profissional que pesquisa e estuda para implementar as ações pedagógicas, necessitando aprofundar os estudos no campo da psicologia para entender o comportamento da criança. Portanto, o professor tem que focar no processo formativo, para proporcionar uma aprendizagem de qualidade a criança e assim garantir um bom desempenho profissional.

Considerando que as políticas ecoam nas práticas e, dialeticamente, as práticas se refletem nas políticas, é de extrema importância pensar acerca da formação dos profissionais, sobretudo no reconhecimento e valorização dos que se encontram diretamente envolvidos com as crianças. Considerando que ambos, família e crianças, são diretamente afetados pela qualidade que este serviço oferece, sabe-se que algumas lacunas permanecem até os dias atuais, sobretudo, no que diz respeito à qualificação dos profissionais.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROINFANTIL

O Ministério da Educação identificou, em âmbito nacional, que diversos municípios continuavam com expressivo número de professores leigos exercendo a função docente na Educação Infantil. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirmem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, defendendo e garantindo na lei a formação inicial e continuada aos profissionais desta etapa de ensino.

Porém, na prática, ainda encontramos lacunas a serem preenchidas. O PROINFANTIL é um programa instituído pelo Ministério da Educação, em parceria com estados e municípios, destinado a formação de professores de Educação Infantil. É um curso semipresencial para o Magistério em Nível Médio, na Modalidade Normal, conforme as diretrizes do programa, editada em 2005, para os professores que já estavam em exercício nos “sistemas municipais e estaduais de educação, tendo como público-alvo os professores atuantes em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais conveniadas ou não) e que não possuam a formação exigida pela legislação vigente” (BRASIL, 2005, p. 6).

Trata-se de um programa voltado para a habilitação mínima exigida pela legislação, com objetivo de ofertar conhecimentos pedagógicos para o exercício do Magistério, na Educação Infantil, ou seja, educação para crianças de zero a cinco anos, incluindo a formação em serviço dos cursistas na própria escola em que atuavam o que privilegia a formação *in locus*, dando-lhe a possibilidade de associar seu aprendizado teórico à prática. Acontece através de estudo permanente com os módulos oferecidos pelo programa, o que também propicia uma aprendizagem mais rápida dentro de seu exercício, proporcionando, o domínio da ação pedagógica, mas especialmente sua prática no espaço pedagógico.

É uma parceria do Governo Federal com os Estados e os municípios, cabendo a estes a implantação do programa através de AGF, a quem compete planejar e implementar as atividades presenciais do tutor - TR e do professor cursista - PC no início de cada módulo, competindo ao Estado custear as despesas de instalação e materiais necessário para a implantação e funcionamento do programa.

Estabelece que, para realização da matrícula, o professor deva ter 18 anos completos até o final do primeiro módulo e estar atuando há pelo menos seis meses como docente da Educação Infantil, bem como permanecer em exercício durante o período do curso (dois anos) e ter vínculo com a instituição da Educação Infantil, segundo o Art. 62 da LDB que, embora explicita que a formação de docentes para atuar na Educação Básica, o qual situa a Educação

Infantil como primeira etapa da Educação Básica, far-se-á em nível superior. Admite-se, entretanto, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal, ou seja, magistério.

A admissão tem como objetivo suprir a carência de professores em determinadas localidades, principalmente do interior do país, pois ali há uma série de dificuldades para formar e qualificar professores em áreas específicas como é a Educação Infantil, que, embora não exija uma formação superior, é complexa notadamente pela exigência de habilidade de cuidar e lidar com as crianças; exige, pois, habilidades específicas, incluindo o trato e a afetividade com a criança e, em particular, para entender a sensibilidade e distinguir os saberes e o comportamento da criança, no contexto de seus costumes e hábitos advindos de seu ambiente cultural. Isso requer do educador a capacidade de interpretar a subjetividade da criança, independentemente de sua origem econômica e social.

A formação de docentes da Educação Infantil, conforme ressalta o MEC (2006) nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, ainda é um grande desafio, haja vista o imenso contingente de professores sem habilitação mínima para atuar nessa etapa de ensino, o que reforça a urgência em qualificar esses profissionais, especialmente por se tratar da primeira etapa educacional. A Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento e formação da criança pequena, sendo também a antessala para suas conquistas na fase adulta.

A conclusão do curso de Magistério e a habilitação para a Educação Infantil não significam que o professor tenha apropriado das habilidades necessárias ao fazer pedagógico. O educador, como agente de transformação, precisa ter espírito de busca e inovação, através de uma dinâmica, que o permita está sempre buscando novos conhecimentos. Ou seja, significa ser parte desse movimento de aprendizagem para, nessa perspectiva, fortalecer sua identidade como profissional e assim, desmitificar a trajetória histórica que o professor da Educação Infantil, no contexto geral da educação, tem um trabalho menos importante em relação às demais etapas de ensino.

Dessa forma, a LDBN, o PNE e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB têm desenvolvido uma preocupação com a valorização da educação, ratificando a importância das creches e pré-escola. Embora as propostas desses ordenamentos legais tenham se materializado em alguns aspectos, outras demandas não foram contempladas, haja vista que ainda temos poucas instituições de Educação Infantil e muitas crianças, de zero a cinco anos, estão fora da escola.

Esse é o reflexo da ausência das políticas públicas. No bojo dessa discussão, surge o diálogo com a formação e valorização dos professores, que por sua vez, exige uma constante atenção das políticas públicas, pois apesar de consideráveis avanços, há muito para ser realizado nesta área.

Como o professor da Educação Infantil, além do conhecimento técnico pedagógico precisa se articular com a sociedade e, particularmente com a comunidade aonde atua para substanciar seu conhecimento sobre o perfil das comunidades assistidas, para de forma objetiva entender a cultura local e assim estabelecer parâmetros para se identificar com a sociedade a quem serve, segundo Andrade (2004, p. 86), o papel do professor, especialmente de Educação Infantil, é “constituído de um movimento de retomada de saberes com origens diversas, além da escolar, produzidos em outros lugares e, no que nos concerne mais diretamente, em outras instâncias formadoras nas quais os sujeitos já se encontraram”.

Cabe ao professor, explica Andrade (2004), estabelecer uma relação com a comunidade. Nesse contexto, trazemos a contribuição de Tardif (2007, p.17), para quem “o saber dos professores é social, trazendo marcas do trabalho. Um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula”. Nessa dimensão, vale recordar que, nos últimos anos, no cenário nacional, a mobilização da sociedade civil em torno da Educação Infantil tem se destacado nos seus devidos fóruns, os debates são calorosos no que diz respeito à conjuntura da Educação Infantil e várias propostas são encaminhadas de forma coletiva, na defesa de um atendimento qualitativo as crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade.

Nesse desdobramento, deve-se reconhecer e valorizar o profissional inserido nessa etapa de ensino como um sujeito que compreende e desenvolve suas ações no chão da escola, associada à prática social, o que significa que além de ser detentor do conhecimento precisa socializá-lo de forma concreta, sendo flexível para compreender as necessidades das crianças e se necessário, redimensionar as estratégias de ensino, buscando aprimorar sua prática pedagógica, e, assim, desenvolver a competência e as habilidades das crianças, sempre respeitando seu desenvolvimento cognitivo, a idade e as manifestações próprias dessa faixa etária. Também é preciso enfatizar que a formação desse profissional é o elemento chave para garantir um bom desempenho e a qualidade de seu trabalho.

Há de se considerar, pontuam Chaves, Gamboa e Taffarel (2003, p.43), que a formação deve ser vista como um processo entre o coletivo e o sujeito, cabendo ao educador, especificamente da Educação Infantil, a responsabilidade de “intervir sócio/pedagogicamente” estimular a criança a desenvolver capacidades para as “aprendizagens sociais”, o que requer

do professor, segundo os autores “um compromisso ético e estético na atuação social e o exercício da docência”.

Essas assertivas conduzem ao entendimento de que o professor, em quaisquer dos níveis de ensino, de modo especial o da Educação Infantil, deve incorporar elementos que o valorizem enquanto sujeito ético e político, um ser social que reflete sobre sua postura e seus princípios, os quais são a essência de seu fazer pedagógico, que seja capaz de perceber as necessidades básicas da criança e intervir, no sentido de mostrar para ela o espírito de coletividade, tendo como base, a família e a instituição escolar e o contexto sócio cultural.

Nesse sentido, cabe ao professor articular suas estratégias e critérios para que a criança possa, de forma lúdica e participativa, desenvolver suas potencialidades, respeitando seus sentimentos e emoções, numa proposta que a leve, afirma Corsino (2009), a ver, sentir e conhecer seu mundo, podendo utilizar como estratégia atividades de desenhos, pinturas, colagem, modelagem, etc. Permitir à criança identificar seus sentimentos para que possa através dessas ações revelar como ela se vê dentro de sua realidade, cabendo ao professor abstrair as informações dessas atividades para adequá-las à sua prática didático-pedagógica e potencializar as habilidades da criança, como reais protagonistas de seus conhecimentos.

Entender essa premissa é se comprometer com o desenvolvimento da Educação Infantil de modo holístico, entendendo suas peculiaridades. Implica numa formação continuada, no caso do PROINFANTIL, conforme suas diretrizes gerais elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes, valorizando o Magistério, oferecendo condições de ascensão profissional e pessoal ao professor contribuindo para a qualidade da educação das crianças. Cabendo ao professor refletir sobre sua postura e a metodologia utilizada despertar a espontaneidade da criança, aproveitando-a para, se for o caso, conduzir e redimensionar o planejamento e as atividades realizadas com as crianças, entendendo-se que a dinâmica educativa é pluridimensional onde se deve refletir sobre a ação em consonância com a prática e as necessidades da criança pequena.

É preciso entender que a sociedade, assim como a educação, vem sofrendo mudanças intensas nestes últimos 50 anos, e essas transformações vêm também influenciando as famílias em uma velocidade grande, o que supera a sua capacidade de adaptação e, em decorrência, trazendo consequências para a vida das crianças, muitas vezes sendo obrigadas a anteciparem a passagem da infância, o que pode trazer problemas de personalidade. Por serem imaturas, podem se sentir inseguras em função da própria imaturidade dos pais em lidar com seus filhos. Aí, entra a importância do professor que mesmo de forma tácita, chama para si a responsabilidade de contornar os conflitos internos.

O PROINFANTIL, enquanto programa responsável pela formação e preparação de professores para lidar com crianças pequenas, além de se preocupar com a prática pedagógica, contempla na sua estrutura curricular disciplinas específicas sobre o cuidar, o educar e o brincar, no sentido de entender a criança e promover o conhecimento do cursista sobre psicologia infantil. Um dos objetivos da proposta curricular do programa diz respeito à articulação de conteúdos das diferentes áreas com outros processos educativos, incorporando à experiência docente com outras áreas que possam favorecer a prática da docência associada à postura pedagógica do professor, entendendo que um dos papéis primordiais da ação docente é proteger a criança nos aspectos: físicos, cognitivos e afetivos.

Nesse aspecto, entendemos que, em função das rápidas mudanças da sociedade contemporânea, poderá ocorrer instabilidade nas famílias, deixando muitas vezes seus filhos com pessoas despreparadas, sem referência profissional, ou na instituição escolar a qual passa a ser a referência da criança, o que minimiza a lacuna deixada pelos pais. Embora, ainda funcione com precariedade, ela possibilita à criança vivenciar e socializar experiências próprias do contexto infantil, portanto é indispensável que escola e família caminhem juntas para compartilhar de forma simultânea a responsabilidade pela formação da criança.

Ainda no que se refere à formação de professores da Educação Infantil no contexto do PROINFANTIL, esse é o resultado de incessantes lutas na defesa de direitos sociais da criança pequena, que mobilizam as políticas públicas ao longo dos anos em defesa de uma Educação Infantil de qualidade e da institucionalização de creches e pré-escolas, pautada na Emenda Constitucional 53/2006, garantindo a formação de docentes da Educação Básica, admitindo para Educação Infantil, professores com nível de magistério, na modalidade normal, provavelmente para suprir a falta de professores desta etapa educacional. O programa, em sua organização interna, atribui a cada Estado a responsabilidade pela indicação de coordenadores, articuladores pedagógicos e formação da Equipe Gestora.

4.1 O PROINFANTIL em Alagoas: apresentação da estrutura geral e implantação do programa através das agências formadoras em Arapiraca, União dos Palmares e Santana do Ipanema

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, lançado em 2005 e concluído em 2011, teve como meta aprimorar o nível de conhecimento, bem como qualificar a prática pedagógica dos profissionais que atuavam em

creches e pré-escolas na perspectiva de profissionalizá-los e valorizar o magistério, proporcionando-lhes melhores condições profissionais.

Por se tratar de uma formação em serviço, o programa evidencia a prática pedagógica, fazendo articulação com as experiências do Professor Cursista, tanto na instituição escolar quanto fora dela, tecendo um diálogo com os conhecimentos adquiridos, estruturados formalmente com suas experiências práticas. Trata-se de uma formação que compreende as prioridades sociais e a valorização do efetivo exercício desses profissionais, considerando o conhecimento como uma construção histórica e social.

Sendo assim, o programa, da forma como foi configurado, representou para a Educação Infantil dos diferentes municípios alagoanos a oportunidade de formação e aprendizagem dos saberes da profissão no exercício de ser professor.

A partir dos pressupostos teóricos definidos nas políticas para a Educação Infantil, discute-se a necessidade e a importância do profissional da Educação Infantil, na intenção de priorizar a qualidade a essa etapa de educação. Neste sentido, o Ministério da Educação elaborou, em 2005, um documento denominado de Parâmetros Curriculares de Qualidade para a Educação Infantil, visualizando atender os anseios dessa área, servindo também como referencial para a organização e funcionamento dessa etapa de educação, considerando inquestionável a formação específica do profissional da Educação Infantil, exigindo-se no mínimo a formação de Magistério na Modalidade Normal.

Isso nos parece uma prerrogativa de solucionar a carência de professores qualificados para exercer sua função em creches e pré-escolas desse modo, consideramos que uma das vantagens ou ganhos do PROINFANTIL foi a possibilidade de formação em serviço para os profissionais ainda não habilitados, ou que não possuíam o curso de Magistério.

O certo é que essa discussão com certeza ainda levará tempo para ser resolvida, exigindo a articulação entre as diversas modalidades e revisão dos currículos dos cursos normais de magistério articulados com os de pedagogia, na perspectiva da melhoria global do ensino brasileiro a luz das novas teorias, de modo que os professores admitam uma prática libertadora, conforme Kramer, (1995, p.128), “Só é possível concretizar uma política de infância, voltada para a cidadania e a emancipação, e preocupada, portanto, com a cooperação e a autonomia, se os adultos envolvidos forem dessa mesma forma, considerados”.

Isso significa que, além da formação acadêmica, é de extrema relevância que o educador esteja preparado para lidar com as crianças de forma íntegra e com disposição para contribuir com o desenvolvimento com a autonomia delas, exercendo com dignidade seu

trabalho, em sintonia com as políticas que garantem o atendimento e os direitos dessas crianças de forma global.

Por outro lado, ter um profissional com Ensino Médio implica em um menor custo para o sistema de ensino, pois supostamente terá um salário inferior ao profissional com curso superior, dificultando também a implantação do piso nacional de salários para o professor, por outro lado, existem teóricos que ao tratar da questão defendem que valorizar o profissional de Ensino Médio é perder tempo, na dimensão pedagógica em relação ao tempo de estudo entre o curso de Magistério e Pedagogia.

Entretanto, como determina a LDBN, o atendimento na Educação Infantil deve garantir o desenvolvimento integral da criança pequena, assegurando seu desenvolvimento, nos aspectos físicos afetivos, emocionais, psicológicos, sociais e cognitivos. Assim, educar e cuidar da criança pequena perpassa por concepções educacionais, para que esta educação não se transforme em cumprimento de tarefas, ou simples passa tempo. Essa é uma construção histórica que, ao longo dos dias, vem se desconstruindo.

Sobre a importância da formação e do saber docente, Tardif (2010, p.36) destaca que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Para o autor, os saberes são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal.

Portanto, o que o professor aprende sozinho, em sua atividade, e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira compreendem a construção do saber docente. A cada espaço e período de vida o docente adquire novas saberes e perspectivas que formam principalmente a sua identidade profissional.

A experiência de Souza (2011, p.6) no Rio de Janeiro chama a atenção para o grande desafio para qualificar os professores que atuam na Educação Infantil, e que esta qualificação é considerada a chave para a conquista da qualidade nas instituições de Educação Infantil, apesar de por questões históricas e sociais, estes profissionais serem desprestigiados como se possuíssem um trabalho de menor relevância. Como afirma Tardif (2010), “De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam de uma maneira ou de outra no campo dos saberes”.

O assistencialismo marcava a realidade da Educação Infantil nos municípios do Estado de Alagoas até o momento da implementação do Programa. Vale considerar que assumiam os espaços das salas de Educação Infantil profissionais que, em sua maioria, não possuíam a formação mínima, além do fato de serem contratados ou concursados como atendentes, recreadores, brinquedistas, auxiliares de sala, educadores infantis, dentre outros, vinculados às Secretarias de Assistência Social dos diferentes municípios atendidos.

É nesse contexto que surge o programa com a preocupação de formar professores para suprir a carência nas instituições de Educação Infantil, prioritariamente voltado para a atuação em creches e pré-escolas. De forma específica, vale ressaltar que o programa contempla como objetivo a formação do magistério, para proporcionar crescimento profissional e pessoal do educador, elevar o nível de conhecimento técnico-pedagógico do educador e da Educação Infantil e assim convidar os estados e municípios a cumprir com as exigências dos dispositivos legais em relação à Educação Infantil. Em última instância, habilitar professores para suprir a carência das escolas dessa etapa de ensino, em âmbito nacional, visto que os dados do INEP mostram que em 2011 havia cerca de 530 mil professores atuando sem habilitação.

Entendemos, por outro lado, que a formação em docência é um processo plural que abrange, pontuam Libâneo e Alves (2012, p.25), “um processo de comunicação e interiorização de saberes e modo de ação”. Envolve, acrescentam os autores, uma relação com “outras ciências humanas, entre elas a sociologia, a psicologia”, além da história da educação, da pedagogia e didática, fazendo-se um inter-relacionamento entre a prática e a teoria de forma coerente, visualizando sempre a qualidade do ensino e da aprendizagem, contemplando os aspectos fundamentais da educação, da cidadania, ampliando o leque de informações e concepções, sobretudo as políticas educacionais e a legislação pertinentes à Educação Infantil.

Até meados de 1990, praticamente não se oferecia profissionalização para os professores da Educação Infantil, os quais até então se vinculavam a programas higienistas e de puericultura oferecidos por instituições particulares, geralmente admitindo professoras com formação do curso de Magistério, devendo-se considerar que neste aspecto a LDBN de 1971, passa a exigir para os professores da pré-escola o ensino de 2º grau, hoje denominado de Ensino Médio, e com isso diminuindo a distância entre a prática do professor leigo e a formação para atuar na educação de crianças pequenas.

Nesse aspecto, Ramos (2011, p. 125) menciona a LDBN de 1996, a qual “incide tanto sobre a Educação Básica quanto sobre a educação profissional”. Define, segundo a autora, a identidade de Ensino Médio como Educação Básica, sendo a última etapa deste nível, uma

consolidação que se inicia na Educação Infantil, visando complementar e reorientar a prática pedagógica em torno da transmissão de conteúdos disciplinares voltados para a construção de competências. Portanto, o seu objetivo é preparar os professores da Educação Infantil com nível de Ensino Médio, conforme a realidade do país, adotando-lhes de capacidade para o exercício de professor da Educação Infantil, assimilando o aprender a conhecer, o fazer.

Desse modo, Ramos esclarece que deve se preocupar com a estética da sensibilidade, o campo propício do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do apreciar o belo e do fazer bem feito, sendo capaz de compreender as inquietações da criança, e conviver com as diferenças, tendo como base as concepções referentes às crianças enquanto ser completo e indivisível, que tem direito a uma educação digna e de qualidade, amparado pelo Estado, o que requer do professor uma postura participativa e respeitosa às crianças. Dessa forma:

Busca-se a FORMAÇÃO de um profissional reflexivo, elegendo a concepção que preconiza como elementos importantes do processo a reflexão sobre a prática, o conhecimento da teoria e a reformulação consciente da atuação em serviço. O educador não é mero executor de planejamentos e atividades elaborados por outra pessoa. A complexa tarefa de educar pede um profissional que tenha uma visão integrada da realidade e condições de pensar sua prática com propriedade, que se aventure a criar soluções com base em conhecimentos construídos na área e seja motivado a desenvolver novas práticas profissionais e a abrir-se para experiências culturais diversificadas. (CARVALHO, KLISYS&AUGUSTO, 2006, p. 68).

No contexto do PROINFANTIL, situamos que o currículo dos professores cursistas tem, em sua base curricular, os conteúdos em torno de uma base comum do Ensino Médio e da Pedagogia, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 1 – PROINFANTIL - Base Curricular Nacional do Ensino Médio

Módulos	Áreas temáticas			
	Linguagens e códigos	Identidade, sociedade e cultura	Matemática e lógica	Vida e Natureza
I	Sistemas simbólicos	Sociologia, Filosofia e Antropologia	Matemática I	Biologia, Física e Química I
II	Língua Portuguesa I Língua Estrangeira I	História e Geografia I	Matemática II	-----
III	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira II	-----	Matemática III	Biologia, Física e Química II
IV	Língua Portuguesa III	História e Geografia II	-----	Biologia, Física e Química III

Fonte: Guia Geral do PROINFANTIL (MEC, 2008).

Como observamos, há uma preocupação com a formação geral do cursista no sentido de ampliar a sua apreensão e compreensão de várias áreas da aprendizagem, proporcionando

uma base teórica bem consolidada ao aluno cursista, incluindo a visão de Sociologia, Filosofia e Antropologia, que, de modo particular, trata sobre sociedade e cidadania, o que pressupõe, desde o primeiro módulo focar nos princípios dessas disciplinas, como integrantes da vida em sociedade e no contexto profissional, no que diz respeito ao tratamento com a criança pequena, tendo como prioridade fundamental acolher, cuidar, educar e brincar. Ou seja, aprofundar seu conhecimento teórico, acerca das diferentes realidades das crianças, realimentando seu saber, junto aos saberes das crianças, em consonância com a formação, que será prioridade neste processo.

Essa compreensão tem eco na visão de Rovai (2010, p. 33-34), quando ressalta a capacidade de adaptação do profissional da educação em viver os “desafios cada vez mais frequentes, passou a ser uma necessidade a ser considerada na educação”. Defende que é preciso formar profissionais flexíveis, capazes de se reorganizar rapidamente, acompanhando o processo evolutivo da ciência. Isto é, o profissional da educação além do conhecimento próprio da profissão precisa ser hábil, está sempre buscando novos conhecimentos, no caso do professor de Educação Infantil, saber interagir com a criança, sendo gestor de seu conhecimento, e tecnicamente está apto para através do brincar, contribuir para o desenvolvimento da criança, compreendendo o contexto social da infância, cuja preocupação é também do PROINFANTIL, demonstrado por sua matriz curricular no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Matriz curricular da formação pedagógica

Módulo	Áreas Temáticas		Núcleo integrado identidade profissional	
	Fundamentação da Educação	Organização do trabalho Pedagógico	Eixos Temáticos Horizontais	Eixos Temáticos Verticais
I	História, Legislação e Política Educacional.	-----	Educação, Sociedade e Cidadania: Perspectivas históricas, sociológicas e políticas de EI	O desenvolvimento Infantil
II	A criança e suas interações.	Promovendo as interações e brincadeiras infantis.	Infância e Cultura: Linguagem e desenvolvimento humano	Infância e Cultura: Linguagem e desenvolvimento humano
II	Proposta Pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores.	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento.	Crianças, adultos e a gestão da Educação Infantil	O professor: ser humano e profissional
IV	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho do docente.	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano.	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	Ética

Fonte: Guia do PROINFANTIL (MEC, 2008).

O referido quadro revela a preocupação do PROINFANTIL em ofertar ao cursista uma base teórica, com fundamento na História e na legislação pertinentes às políticas públicas, promover a interação com a criança, dando-lhe uma base conceitual do saber pedagógico para assegurar a mediação do ensino/aprendizagem.

O programa, através dessa matriz e do modo como foi implementado nos municípios, buscou o desenvolvimento integral da criança, apresentando como eixo horizontal a base da cidadania e contemplando princípios sociológicos, além das políticas pertinentes à Educação Infantil, tratando de forma vertical as concepções da infância e respeitando a cultura, a linguagem e o desenvolvimento da criança. O programa também buscou tratar o professor como profissional e ser humano que deve exercer seu trabalho com ética, ou seja, com base nos princípios, nos hábitos e na cultura da criança. O objetivo, conforme a matriz curricular do PROINFANTIL, é a de que os professores apreendam e desenvolvam os conteúdos para formar competências⁹, partindo-se, diz Carvalho (2011), do processo de formação pessoal e profissional pela resignificação dos elementos sociais e culturais no contexto em que este inserido o sujeito.

4.2 Percurso metodológico da pesquisa

O presente trabalho consiste em uma análise documental de uma política de formação continuada para professores leigos que atuavam na Educação Infantil no período de 2005 a 2011, no Estado de Alagoas, conforme já explicitado anteriormente, em que se buscou fazer uma revisão bibliográfica e interpretativa das concepções de formação e das bases legais e oficiais que embasaram teoricamente o programa PROINFANTIL.

De acordo com Gil (2010, p. 1), a “pesquisa é procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. No caso desta pesquisa, buscamos responder às seguintes questões: O que representou o programa para os municípios alagoanos? Em que impactou essa formação na qualidade da Educação Infantil nos municípios de alagoas?

Vale destacar que PROINFANTIL em Alagoas foi implementado em 2006 por intermédio do MEC, da Secretaria Estadual de Educação e do Esporte e da Secretaria

⁹ As competências requerem aprendizagem, envolvimento e comprometimento das áreas estratégicas do negócio. Quando dizemos que é “aprende”, queremos dizer que os profissionais que nela atuam são capazes de aprender, desenvolvendo e colocando em prática novas competências básicas e essenciais. As competências básicas representam as condições necessárias, mas não suficientes, para que o profissional possa alcançar liderança e diferenciação. São pré-requisitos para a atuação de um determinado segmento e a essencial se caracteriza quando tem valor percebido pelos clientes, aumenta a capacidade de expansão e contribui para a diferenciação de uma relação (FERREIRA, 2015, p. 23).

Municipais de Educação, através de uma equipe formada por uma coordenadora e três professoras efetivas da mencionada secretaria, cabendo às professoras o acompanhamento das Agências Formadoras – AGF, contando ainda com uma articuladora pedagógica, responsável pela articulação entre o Estado e a universidade e pelo acompanhamento do programa no Estado, com três agências formadoras: Arapiraca, Santana do Ipanema e União dos Palmares.

As AGF tinham a incumbência de organizar e executar as ações administrativas e pedagógicas do programa, afirmando-se desde logo que os questionamentos e a hipótese foram confirmados.

Essa equipe desempenhava o papel de acompanhar os encontros presenciais dos grupos em formação e reforço pedagógico, nos períodos antecedentes às avaliações bimestrais dos cursistas, com a finalidade de revisar os conteúdos relativos a cada avaliação e as reuniões mensais com os tutores e acompanhamento dos cursistas em cada polo/agência formadora, também incumbidas de tirar dúvidas, distribuir material e realizar estudos com os cursistas.

4.2.1 Apreciação e análise dos relatórios técnicos das agências formadoras do PROINFANTIL em Arapiraca, Santana do Ipanema e União dos Palmares em Alagoas

Lankshear e Knobel (2008, p. 32) esclarecem que pesquisa não é a “mera coleta de dados, mas, um momento que permite uma reflexão sobre determinado assunto que se deseja estudar e desvendar questões que chamam atenção do pesquisador”. A pesquisa é guiada, continuam os autores, por estruturas teóricas e conceituais circunscrevendo o curso e o campo visualizado e levantamento de informações de qualidade pertinente às questões decorrentes e aos propósitos do pesquisador, de forma coerente.

Com relação à presente investigação, trata-se de uma pesquisa qualitativa com suporte teórico em autores como Corsino (2009), Craidy e Laercher (2001), Kramer (1995), Nunes (2011), Oliveira (2005), entre outros, fundamentada também na Constituição Federal de 1988, Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN, PNE (2014-2024), DCNEI e outros embasamentos legais e oficiais que tratam de forma específica da Educação Infantil.

A análise dos dados consistiu no estudo e estratificação das informações contidas em relatórios emitidos pelas AGF do PROINFANTIL em Alagoas, dos polos acima mencionados. Uma ação para se tirar conclusões factíveis, tomando como campo de partida os relatórios das agências formadoras do PROINFANTIL em Alagoas, consubstanciando a visão da pesquisadora sobre o conteúdo dos relatórios analisados, entendendo que a análise de textos escritos (no caso os relatórios), diz Gil (2010, p. 67), é “o procedimento analítico”.

Ou seja, descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo, no caso dessa pesquisa, os relatórios das citadas AGF do Estado de Alagoas, numa visão interpretativa e crítica dos relatórios das agências.

4.2.2 Aspectos gerais da implementação do programa nas agências formadoras de União dos Palmares, Arapiraca e Santana do Ipanema

4.2.2.1 Desenvolvimento do programa em Alagoas

Semestralmente, profissionais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul viam a Alagoas para realizar formação com as AGF, juntando-se aos professores formadores e grupo de tutores do programa no Estado, além de técnicos da Secretaria Estadual de Educação e das secretarias municipais que acompanhavam o programa. Os encontros formativos ocorriam no Município de Maceió sob a logística garantida pela Secretaria Estadual de Educação, em que se buscava discutir a implementação e as bases teóricas conceituais do programa.

Quinzenalmente, a equipe formadora da secretaria de cada município se reunia com os tutores para uma formação. Os encontros formativos com os tutores de todos os municípios vinculados a cada uma das Agências Formadoras, situadas em União dos Palmares, Arapiraca e Santana do Ipanema, eram realizados mensalmente nestes respectivos municípios através de uma carga horária de 08 horas e consistiam na leitura e discussão geral dos aspectos conceituais e teóricos que embasam o programa, concepção de criança e infância, da prática pedagógica, planejamento, avaliação e instrumentos da avaliação da Educação Infantil e do desempenho dos cursistas ao longo da formação como: os portfólios, cadernos de atividades, planejamento diário, prática pedagógica, memorial, registro das atividades e avaliação bimestral dos cursistas. Por fim, havia a construção de uma pauta a ser trabalhada nos encontros quinzenais com os professores cursistas.

Os encontros formativos com os cursistas eram realizados quinzenalmente aos sábados, em uma escola polo de cada município através de uma carga horária de oito horas formativa. A formação consistia no estudo dos módulos e análise dos cadernos de atividades bem como de refletir sobre as eventuais dúvidas que traziam dos estudos individuais sobre os cadernos de atividade questões relacionadas à prática pedagógica, visto que, a formação procurava estabelecer uma relação entre as reflexões teóricas e práticas propostas nos cadernos como o cotidiano da prática de cada cursista.

Mediante todo material produzido pelos tutores, cursistas e técnicos responsáveis pelo programa nas secretarias de educação dos respectivos municípios, as AGF elaboravam

semestralmente relatórios técnicos por módulo formativo a título de documentação, registro e avaliação do desempenho da formação tanto em relação a atuação dos cursistas como dos impactos do programa no cotidiano das instituições.

As agências teriam que ao término da formação de cada módulo produzir um relatório técnico (anexos 1, 2 e 3), mas dado ao volume de relatórios produzidos por elas e os limites da presente pesquisa, delimitou-se para compor o seu corpus 03 (três) pelas AGFs Arapiraca pela AGF Santana do Ipanema União dos Palmares, da qual fui tutora do PROINFANTIL.

4.2.3 PROINFANTIL – AGF Arapiraca

A AGF de Arapiraca, denominada Agência Paulo Freire, teve seu corpo pedagógico constituído de oito professores, três graduadas em Pedagogia, uma em Matemática, duas em Letras, uma em Biologia e uma em Geografia, atuando em parceria com dezenove municípios, conforme apresentam os quadros 3 e 4 abaixo.

Quadro 3 - Municípios parceiros da AGF - Arapiraca

Grupo	Período	Município parceiros	Número de cursistas
I	2006 a 2008	Barra de São Miguel	04
		Belo Monte	16
		Coité do Nóia	12
		Feira Grande	11
		Mar Vermelho	06
		São Sebastião	06
		Taquarana	06
		Total 61	
II	2008 a 2009	Campo Alegre	04
		Feliz Deserto	03
		Lagoa da Canoa	08
		Mar Vermelho	05
		Pindoba	03
		Taquarana	02
Total 25			
III	2009 a 2011	Batalha	13
		Coité do Nóia	15
		Feliz Deserto	02
		Girau do Ponciano	40
		Limoeiro de Anadia	30
		Olho D'Água Grande	30
		Total: 130	

Fonte: Arquivos da Agência Formadora de Arapiraca-AL (Relatório, 2009).

Quadro 4 - Número de cursistas formados pelo PROINFANTIL pela agência formadora de Arapiraca – AGF entre 2008 e 2011

PROINFANTIL – Agência Formadora de Arapiraca	
Ano	Número de cursistas
2008	61
2009	25
2011	130
Total	216

Fonte: Relatório da Agência Formadora

4.2.4 Aspectos observados e destacados nos relatórios técnicos

A seguir, refletiremos sobre esses aspectos que nortearam o processo de construção dos relatórios no sentido de construir algumas respostas para as questões levantadas no início desse estudo e abrir possibilidades para outras tantas suscitadas nessa pesquisa.

4.2.4.1 Relatório Técnico Módulo-I GRUPO III (Dezembro/2009)

4.2.5 Agência Formadora Arapiraca

- Formação dos tutores: AGF – Arapiraca

Na AGF do município de Arapiraca, a formação referente ao Módulo - 1 foi desenvolvida através de oficinas. Nestas pude observar que questões relacionadas ao processo de avaliação através do portfólio tiveram destaque. Embora não conste no relatório, chegou-se até a se falar em devolutiva desse instrumento, por causar ainda muitas dúvidas aos tutores. Dessa forma, podemos perceber que a formação tem contribuído de forma satisfatória para o crescimento profissional dos tutores, o que possibilita um fazer pedagógico, que aprimora as práticas dos seus cursistas.

- Livro de estudo

O livro de estudo, considerado um instrumento relevante do curso, tinha como objetivo *nortear os conteúdos do curso, com informações relevantes e orientações que permitem refletir sobre a prática pedagógica, apresenta e sugere atividades significativas que subsidiam a prática pedagógica*. Entretanto, no grupo III observam-se dificuldades na área

Temática de Fundamentos da Educação, visto que a mesma exige leituras mais aprofundadas e reflexão dos temas abordados.

Os livros eram estudados nos encontros quinzenais de acordo com as temáticas, descritas nas pautas, após a leitura, havia um momento de socialização e destaque dos pontos mais polêmicos a serem debatidos em grupo.

- Prática pedagógica

A prática pedagógica com a presença do tutor, ocorria mensalmente nas respectivas instituições dos cursistas, a carga horária exigida pelo programa, são duas horas para observação do espaço e duas horas para devolutiva.

Os aspectos observados eram os seguintes: *organização do espaço, o relacionamento e as interações com as crianças e demais educadores, o material disponível, o planejamento diário a ser desenvolvido durante a prática*. Após essa observação, tutor e cursista procuram outro local na instituição para fazer uma reflexão acerca da prática pedagógica e discutir o que precisa melhorar. Sem dúvida essa estratégia tem contribuído para o avanço dos cursistas e sua prática pedagógica, estes são elogiados nas instituições em que trabalham.

- Instrumentos de avaliação

A correção desses instrumentos, por se tratar de avaliação, requer atenção nos conceitos quantitativos e qualitativos. Apesar dos tutores e professores cursistas conhecerem esses instrumentos, ainda persistem alguns cuidados em relação aos critérios de avaliação, portanto a AGF analisa o portfólio com suas respectivas devolutivas junto aos tutores, Essa discussão ocorre nas Jornadas Mensais e no Grupo de Estudo da AGF.

A Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM, na qual estão contidos as avaliações e respectivos comentários, a princípio causou grandes dificuldades aos tutores, pois estes precisavam justificar as notas. Destacamos alguns aspectos relativos a essas dificuldades apresentadas pelos cursistas: coerência e coesão, caligrafia e produção textual.

Outra dificuldade refere-se ao portfólio. Os cursistas foram resistentes a esse instrumento e a produção textual era desalinhada, além de que causava dúvidas às tutoras ao corrigir este instrumento. O planejamento diário causava dúvidas e dificuldades aos cursistas na elaboração, pois não conseguiam relacionar os componentes didáticos, descrever os objetivos do trabalho, os recursos a serem utilizados. Por fim entendemos que a avaliação é

um processo que gradativamente os cursistas irão aperfeiçoando ao longo do curso e outras dificuldades virão nos próximos módulos, dentre elas a dificuldade com a produção textual.

- Aceitação do programa nas instituições

De acordo com o Relatório Técnico (Módulo I- Grupo III), as instituições de ensino, e seus respectivos gestores, demonstraram ótima receptividade e satisfação em relação ao desempenho dos professores cursistas. Dessa forma, procuram viabilizar os materiais necessários para a realização das atividades.

- Logística da formação: contrapartida dos municípios

Descreve o referido relatório que os municípios contemplados pelo programa através da AGF de Arapiraca, no Módulo I do Grupo III, estão cumprindo com acordo proposto pelo programa, no que diz respeito à disponibilidade de transporte e alimentação para tutores e cursistas.

4.2.6 Agência Formadora de Santana do Ipanema

Estrutura técnico-administrativa

A estrutura técnico-administrativa da AGF de Santana do Ipanema é idêntica à de Arapiraca, formando 284 cursistas, conforme mostra o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Número de cursistas formados pelo PROINFANTIL pela Agência Formadora de Santana do Ipanema entre 2008 e 2011

PROINFANTIL Agência formadora de Santana do Ipanema	
Ano	Número de cursistas
2008	58
2009	43
2011	183
Total	284

Fonte: Relatório da Agência Formadora.

Como se observa, em 2011 houve um crescimento considerável em relação a 2008 e 2009, correspondendo a 81,18%. Isto se justifica pelo número de municípios parceiros que entre 2008 e 2009 eram apenas três, subindo para nove em 2011, conforme mostra o quadro 4

abaixo, mantendo uma média respectivamente de 19, 14 e 20 alunos, o que significa que os números de matrículas, 2009, manteve-se estável.

Quatro 6 – Municípios parceiros da AGF de Santana do Ipanema

Anos	Municípios
2008	Canapi Delmiro Gouveia Poço das Trincheiras
2009	Canapi Delmiro Gouveia Poço das Trincheiras
2011	Dois Riachos Inhapi Mata Grande Olho D'Água do Casado Ouro Branco Palestina Piranhas Poço das Trincheiras São José da Tapera

Fonte: Relatórios da AGF Santana do Ipanema.

4.2.7 Relatório técnico da agência formadora de Santana do Ipanema (grupo III-módulo IV)

- Formação dos tutores

A formação de tutores referente ao módulo IV do PROINFANTIL, da AGF de Santana do Ipanema, foi realizada na Barra e São Miguel, com a proposta de dar continuidade ao Grupo III. Conforme o relatório, foi uma experiência importante por proporcionar a interação com pessoas de diferentes estados e a Universidade de Mato Grosso do Sul, evidencia também que a socialização de experiências na formação estadual é fundamental, no sentido de preparar o tutor para que este possa desempenhar com mais eficiência na observação e orientação da prática pedagógica dos cursistas, nos encontros quinzenais e correção dos instrumentos avaliativos.

A fase presencial aconteceu na Escola Estadual Ormino Barros, no mês de Janeiro de 2011, organizada através de oficinas e grupos de estudos, elaborados pelos professores formadores, junto aos cursistas e tutores. Sinaliza o relatório que os professores cursistas desenvolveram estudos através das unidades e ampliaram seus conhecimentos por meio de oficinas realizadas pelos tutores. Vale destacar que para os cursistas, os encontros quinzenais proporcionaram momentos de aprendizagem ao compartilharem os conhecimentos adquiridos.

As dificuldades apresentadas por alguns professores cursistas foram devido à pouca leitura. Nesse sentido, foi indispensável a mobilização dos professores formadores e tutores incentivá-los ao hábito da leitura.

- Livro de estudo

De acordo com o relatório, *os livros de estudo subsidiaram a aprendizagem dos cursistas, que apresentam uma linguagem acessível, o que facilita a compreensão dos cursistas e apresenta um bom embasamento teórico, sugerindo continuidade aos estudos.*

- Instrumentos de avaliação

Segundo a descrição do relatório, *os instrumentos de avaliação que os cursistas responderam sem dificuldade foram os cadernos de atividades. Quando surgiam dúvidas, eram dirimidas pelo tutor para os cursistas, e o portfólio, enquanto instrumento de avaliação, não representou dificuldades, pois permitia que refletissem sobre seus conhecimentos acerca do curso.*

- Aceitação do programa nas instituições

Conforme relato da AGF, as instituições onde ocorreram as práticas pedagógicas, houve receptividade em relação aos gestores e demais funcionários, estes estavam sempre disponíveis e solícitos na colaboração das atividades.

- Logística da formação: contrapartida dos municípios

Relata a Agência Formadora que os municípios envolvidos sempre cumpriram o acordo no decorrer do programa, disponibilizando assistência quando necessário, aos cursistas e demais profissionais envolvidos.

4.2.8 Agência Formadora de União dos Palmares

Quadro 7 - Professores formados pelo PROINFANTIL - Agência Formadora de União dos Palmares

Agência Formadora de União dos Palmares	
Ano	Número de Cursistas
2008	30
2009	59
2011	74
Total	163

Fonte: Relatórios da AGF de União dos Palmares

4.2.9 Relatório técnico - agência formadora de União dos Palmares (grupo III-módulo IV)

- Formação dos tutores

Segundo descrição da AGF de União dos Palmares, as tutoras relataram que as formações foram necessárias, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos, pois os mesmos foram relevantes na vida pessoal, profissional e acadêmica. Os conteúdos trabalhados atenderam às necessidades das tutoras, no sentido de enriquecer a prática pedagógica junto aos professores cursistas.

Segundo os relatórios das tutoras, foram dias significativos de interação e aprendizagem, sobretudo a qualidade das oficinas e dos professores que as ministraram. Houve sugestão para um momento específico para aprofundar as temáticas sobre Educação Especial e o trabalho nas instituições. Duas tutoras sugeriram aumento de carga horária da formação com objetivo de aprofundar as questões relacionadas ao planejamento, devolutivas dos instrumentos avaliativos e letramento na EI. Outra tutora reivindicou aprofundar as questões relacionadas ao trabalho com crianças da faixa etária de 0 a 2 anos e visitas a outras instituições de EI, para conhecer o trabalho desenvolvido com as crianças dessa faixa etária.

- Livro de estudo

De acordo com o relatório, o livro de estudo e caderno de aprendizagem foram compreendidos sem dificuldades. *As leituras realizadas contribuíram para ampliar os conhecimentos teóricos e outras fontes de pesquisa foram utilizadas: documentos, dados oficiais, história de vida; vídeos; filmes e livros.*

Embora *alguns cursistas possuíssem formação acadêmica em diferentes áreas, os mesmos reconheceram a relevância e riqueza dos materiais das áreas temáticas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico*. Os temas abordados nessas áreas foram de extrema relevância para o conhecimento dos envolvidos no curso, especialmente as discussões de Organização do Trabalho Pedagógico, *por orientar a prática pedagógica*.

- Prática pedagógica

Conforme descreve o relatório, mediante as observações e depoimentos de funcionários das instituições, percebeu-se que *os cursistas desenvolveram práticas atrativas superando as vezes, o trabalho dos professores regentes, constatando-se que dada a prioridade do cuidar educar e brincar durante as práticas pedagógicas, o que deixou em evidência um crescimento dos cursistas, pautado na responsabilidade educativa, com posturas diferenciadas ao início do programa*, que ficou marcado por haver resistência por parte dos cursistas em relação ao planejamento, porém ao longo do curso estes compreenderam a necessidade do planejamento.

Segundo o depoimento de uma tutora, *os cursistas apresentaram dificuldades em desenvolver as práticas pedagógicas, que envolviam as brincadeiras, em função do espaço ser bastante reduzido e imposição do limite de tempo através da equipe gestora, outro elemento em destaque foi a ausência de equipamentos tecnológicos nas instituições onde atuam. Outra tutora relatou que a interferência da equipe gestora inviabilizou em alguns momentos a observação da prática pedagógica, pois os cursistas teriam que desenvolver outras atividades durante a visita da tutora*.

Destacamos como ponto negativo o período da greve da Rede Municipal, que exigiu a paralisação das atividades nas escolas, portanto o calendário foi reorganizado, com os devidos ajustes para ser retomado após a greve. Outro dado importante consiste no atendimento individual do cursista após observação da prática, devido ao fato do cursista ser convocado para outras atividades, como banho e escovação dos dentes, em momentos que seriam destinados a orientação individual.

- Instrumentos de avaliação

De acordo com o que situa o relatório, as orientações pedagógicas relacionadas ao programa, através da AGF, contribuíram na elaboração das atividades de correção dos

instrumentos avaliativos. As tutoras sentiram-se *mais seguras, para fazer as intervenções necessárias nos portfólios e as devolutivas para que os cursistas reelaborassem as devidas solicitações.*

Entretanto, uma tutora relatou que alguns cursistas ainda não haviam despertado para o compromisso necessário em relação ao tempo, o que dificultava a correção e dessa forma havia atraso para encaminhar o material a AGF. Em relação à pontuação, os cursistas compreendiam como elemento de aprimoramento e elevação profissional.

- Aceitação do programa nas instituições

Conforme descrição do relatório, a princípio havia certa desconfiança e rejeição de algumas instituições educativas com relação às visitas do tutor para realizar a prática pedagógica. Porém, no decorrer do curso, esse sentimento de rejeição foi superado ao perceberem que o programa contribuiu de forma qualitativa para a melhoria do trabalho dos auxiliares junto às crianças.

- Logística da formação: contrapartida dos municípios

Em relação ao acordo de participação, uma tutora relatou que houve conquistas significativas em alguns aspectos: qualidade de alimentação, cartão de transporte e bolsa de estudo para investimento em livros que contribuíssem para a formação do tutor. No mesmo relatório, uma tutora relata que houve falta de compromisso do município, que não cumpriu o acordo conforme deveria o que prejudicou o desenvolvimento das atividades, especificamente em relação ao transporte, que não estava disponível nos momentos necessários.

4.3 Análise e discussão dos resultados

Os aspectos descritos nos relatórios produzidos pelas três AGFs, já apresentados anteriormente, revelam que o programa foi importante para o estado, na medida em que mantiveram o mesmo padrão de estudos e de reflexão da prática pedagógica na formação e atuação dos tutores e dos cursistas que cursaram o PROINFANTIL.

Um dos pontos fortes, que merece destaque nos três relatórios é a integração dos cursistas com os tutores nos encontros quinzenais e a importância dos encontros mensais entre professor formadores das AGFs, tutores e cursistas.

Nesse sentido, o programa em Alagoas foi uma porta de entrada para os professores leigos que atuavam como professores da Educação Infantil o que representou um ganho para

esses professores e para as instituições onde atuavam e em que passaram a ser reconhecidos como professores habilitados para o exercício na Educação Infantil.

Dentre os vários aspectos destacados nos três Relatórios Técnicos (RT), que constituíram o *corpus* desta pesquisa nos debruçamos, sobre o parecer das AGFs em relação ao uso do livro do tutor, como este, a partir dos encaminhamentos dados pelos tutores ajudaram os cursistas a repensarem sua prática pedagógica e o ato de planejar, bem como sobre o processo de avaliação do desempenho dos cursistas ao longo da formação e sua atuação docente.

Em uma breve apreciação sobre o parecer das AGFs sobre o livro de estudo do programa, vale destacar que de alguma forma, há o reconhecimento de que este material desempenhou um importante papel como instrumento orientador da prática pedagógica, a partir das orientações e subsídios teóricos que ajudaram os cursistas a refletir sobre a prática, conforme fragmentos (1,2 3 e 4) abaixo:

Nortear os conteúdos do curso, com informações relevantes e orientações que permitem refletir sobre a prática pedagógica, apresenta e sugere atividades significativas que subsidiam a prática pedagógica. (AGF – Arapiraca, dez/2009)

Os livros de estudo subsidiaram a aprendizagem dos cursistas, que apresentam uma linguagem acessível, o que facilita a compreensão dos cursistas e apresenta um bom embasamento teórico, sugerindo continuidade aos estudos. (RT AGF – Santana do Ipanema, julho de 2011)

As leituras realizadas contribuíram para ampliar os conhecimentos teóricos e outras fontes de pesquisa foram utilizadas: documentos, dados oficiais, história de vida; vídeos; filmes e livros. (RT AGF -União do Palmares, julho de 2011)

Alguns cursistas possuíam formação acadêmica em diferentes áreas, os mesmos reconheceram a relevância e riqueza dos materiais das áreas temáticas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. (RT AGF - União do Palmares, julho de 2011).

É importante destacar, conforme se apurou nos relatórios analisados, que uma das deficiências iniciais dos professores cursistas consistia em não saber planejar, ou seja, fazer plano de aula, cuja deficiência foi aos poucos sendo superada com o apoio das tutoras. O ato de planejar é inerente à atuação de todo e qualquer professor, seja ele da educação infantil, seja ele dos demais níveis da educação.

Como veremos a seguir nos fragmentos (1, 2 e 3), há por parte das AGFs de Arapiraca e União dos Palmares um reconhecimento de que o programa impactou no modo de organização dos espaços e tempos nas instituições em que atuavam os cursistas, nas interações no modo de planejar desses cursistas. Entretanto, em relação à prática pedagógica há evidências que os cursistas tiveram limites em desenvolver o seu trabalho pedagógico,

alegando a falta de espaços físicos e a postura da equipe gestora, que muitas vezes, não conseguia alcançar a dimensão da importância da infância, das brincadeiras e interações como constitutivas do desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Organização do espaço, o relacionamento e as interações com as crianças e demais educadores, o material disponível, o planejamento diário a ser desenvolvido durante a prática. (RT AGF - Arapiraca, dez de 2009).

Os cursistas desenvolveram práticas atrativas superando as vezes, o trabalho dos professores regentes, constatando-se que dada a prioridade do cuidar educar e brincar durante as práticas pedagógicas, o que deixou em evidência um crescimento dos cursistas, pautado na responsabilidade educativa, com posturas diferenciadas ao início do programa. (RT AGF União dos Palmares, julho de 2011).

Os cursistas apresentaram dificuldades em desenvolver as práticas pedagógicas, que envolviam as brincadeiras, em função do espaço ser bastante reduzido e imposição do limite de tempo através da equipe gestora, outro elemento em destaque foi a ausência de equipamentos tecnológicos nas instituições onde atuam. Outra tutora relatou que a interferência da equipe gestora inviabilizou em alguns momentos a observação da prática pedagógica, pois os cursistas teriam que desenvolver outras atividades durante a visita da tutora. (RT AGF União dos Palmares, julho de 2011).

Em relação à Educação Infantil, a observação e o registro são fundamentais para o ato de planejar, entendendo que planejar, conforme Menegolla e Sant'Anna (2001, p.17) “é o ato de pensar um possível e viável fazer” uma exigência própria do ser humano e, em particular, de qualquer profissional, em qualquer área de atividade.

Por outro lado, há que se entender que o PROINFANTIL, no contexto da formação inicial e continuada para professores da Educação Infantil, representa para eles e para as instituições educativas dessa etapa de ensino, uma reflexão em relação à sua prática e à condução dos saberes profissionais, em relação ao desenvolvimento da criança, de sentir-se capaz de desenvolver suas habilidades amparadas por um saber pedagógico, aliado à sua experiência e de planejar seu trabalho de forma organizada e dirigida, exercendo controle sobre sua atividade, o que amplia o modo de pensar e de ser do educador.

Nesse sentido, destaca-se a importância do PROINFANTIL que, através das respectivas AGFs, ajudou a construir saberes acadêmicos, formando professores para o efetivo exercício na Educação Infantil e para que possam ser profissionais com domínio das técnicas pedagógicas e socialização do conhecimento.

Um dos pontos frágeis do programa destacados nos três relatórios diz respeito ao tempo em que durou o programa. Para algumas tutoras e cursistas das agências pesquisadas o tempo de formação de professores proposto pelo PROINFANTIL não era adequado ou suficiente.

Considerando o que situa Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 25), a educação não é “um produto decorrente de uma ação puramente mecânica e impensável”. Ou seja, precisa ser planejada, sem, contudo, impor normas absolutas. Pelo contrário, é um processo que mesmo com diretrizes definidas, exige um diálogo aberto entre educador e educando, em que seja respeitado o tempo pedagógico, direito das crianças e o seu tempo e necessidade de descobrir o mundo, para os quais o planejamento assume uma dimensão importantíssima na formação e atuação docente.

Contudo, apesar dos impactos do PROINFANTIL na formação e atuação docente da grande maioria dos cursistas os fragmentos (1, 2 e 3) abaixo revelam que o processo de avaliação de desempenho dos cursistas foi um desafio para os tutores e professores formadores das AGFs. O planejamento foi outro desafio a ser superado ao longo do programa.

É importante salientar que apesar das dificuldades de estruturação textual dos portfólios apresentadas por alguns cursistas, progressivamente foram sendo superadas. No entanto, o parecer da AGF Arapiraca no fragmento (1) abaixo demonstra que o planejamento nas instituições de educação infantil em que atuavam os profissionais cursistas foi um de seus maiores desafios que progressivamente foram sendo superados pelo programa, bem como, a articulação entre os saberes construídos na formação e sua prática pedagógica. Entretanto, é preciso considerar que os cursistas pela primeira vez estavam se apropriando de um discurso específico sobre seu objeto de trabalho, a educação de crianças pequenas. Tratava-se de uma fragilidade oriunda de seus primeiros anos de escolaridade obrigatória, já que, todos só possuíam o Ensino Fundamental.

Dificuldade refere-se ao portfólio. Os cursistas foram resistentes a esse instrumento e a produção textual era desalinhada, além de que causava dúvidas às tutoras ao corrigir este instrumento. O planejamento diário causava dúvidas e dificuldades aos cursistas na elaboração, pois não conseguiam relacionar os componentes didáticos, descrever os objetivos do trabalho, os recursos a serem utilizados. Por fim, entendemos que a avaliação é um processo que gradativamente os cursistas irão aperfeiçoando ao longo do curso e outras dificuldades virão nos próximos módulos, dentre elas a dificuldade com a produção textual. (RT AGF Arapiraca, dez/2009)

Os instrumentos de avaliação que os cursistas responderam sem dificuldade foram os cadernos de atividades. Quando surgiam dúvidas, eram dirimidas pelo tutor para os cursistas, e o portfólio, enquanto instrumento de avaliação, não representou dificuldades, pois permitia que refletissem sobre seus conhecimentos acerca do curso. (RT AGF Santana do Ipanema, julho/2011)

As orientações pedagógicas relacionadas ao programa, através da AGF, contribuíram na elaboração das atividades de correção dos instrumentos avaliativos. As tutoras sentiram-se mais seguras, para fazer as intervenções necessárias nos portfólios e as devolutivas para que os cursistas reelaborassem as devidas solicitações. (RT AGF União dos Palmares, julho/2011).

Em síntese, pode-se concluir que a formação de professores pelo PROINFANTIL no Estado de Alagoas trouxe benefícios para a educação do Estado, especialmente para os municípios parceiros das agências formadoras, culminando com mais professores com formação mínima exigida por lei e uma profissionalização que, a partir daquele momento, também lhes garantiu uma identidade profissional para atuar na Educação Infantil. Mas acreditamos que quem ganhou com esse investimento público foram as crianças dessas instituições; a partir deste momento histórico, puderam, por meio da prática pedagógica desses profissionais, ter os seus direitos de infância garantidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor da Educação Infantil é um caminho que não termina com o diploma. É aí que se inicia a atividade docente, cujo sucesso depende da trajetória que ele traça e do esforço que deve empreender para desenvolver competências e conquistar seu espaço, numa sociedade pluralista e diversificada. Eis um desafio para o crescimento profissional.

Devemos reconhecer sua atividade, segundo Zabala (2004, p.121), como “[...] o primeiro passo para tornar uma atividade atrativa”. Ou seja, o primeiro passo pertinente à profissão e à atividade de um professor é atrair o aluno pela qualidade do ensino, motivando-o a se interessar pelo que faz no espaço educativo, o que significa estar motivado a vir à aula e aprender com o professor, cabendo a este proporcionar ao aluno ir em busca do conhecimento, sem imposições, de forma democrática e participativa, compreendendo que a educação pressupõe um diálogo comprometido com o ensinar e o aprender.

Para ser um professor competente, especialmente de Educação Infantil, é preciso ter a sensibilidade para entender as ações e reações da criança, respeitando o desenvolvimento físico, motor e cognitivo, atributos que o professor precisa conhecer da forma o mais profunda possível, o que por si só representa um grande passo para o sucesso profissional.

Por outro lado, precisa conhecer e reconhecer a criança como um sujeito ativo e capaz, portanto como ser humano. Segundo Pimenta (2002, p. 40), a docência, mesmo sendo vista como um trabalho a partir da profissionalização, é ainda “um trabalho que demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com a transformação da sociedade”.

No contexto da pesquisa, podemos entender que uma das dificuldades dos cursistas estava relacionada aos procedimentos pedagógicos em sala de aula, talvez pela falta de experiência em lidar com esses procedimentos e vivências com as crianças, não se percebendo como sujeito da aprendizagem, sem compreender que o professor não é um detentor absoluto da aprendizagem, mas, segundo Macedo (2013), um orientador, um mediador da construção do saber¹⁰, e não apenas um transmissor de conteúdos.

¹⁰ Ser instruído. Ter conhecimento específico. Poder explicar; compreender; prever, pressentir; ter capacidade e habilidade para; ser informado; preocupar-se com; etc. (BORBA, 2011, p. 1240). Significa, no caso do professor, que ele precisa ser instruído sobre sua função. Ter conhecimento específico sobre o que e como ensinar, saber explicar os conteúdos e os procedimentos metodológicos de sua prática profissional, compreender as necessidades e expectativas de seus alunos e ter habilidade, no caso do professor da Educação Infantil, para entender a cultura e a espontaneidade das crianças, ser bem informado sobre sua área específica e preocupar-se com a educação e o desenvolvimento do aluno compreendendo a cultura da criança e o contexto familiar dela.

Portanto, precisa abarcar o exercício da docência não apenas como um transmissor de conhecimento. Precisa preparar-se continuamente, respaldando sua prática na pesquisa e na aquisição do conhecimento, no sentido de contribuir com a construção da identidade da criança e na conquista de seus direitos enquanto cidadã, inserida nesta sociedade, na perspectiva de que desde cedo assimile a consciência de, quando adulto, não ser apenas um formador de opinião, mas, assim como o professor, um agente de transformação social.

O professor deve entender, pois, que o cuidar e educar a criança constitui-se num processo contínuo e que, quanto mais participativo, mais autonomia terá, o que requer por parte do professor desenvolver habilidades e competências planejando seu saber didático/pedagógico em conformidade com as necessidades da criança e em consonância com os objetivos da instituição educativa, da sociedade e da família do educando, respondendo pela qualidade do ensino e, por conseguinte, fortalecendo sua identidade profissional e ampliando suas relações sociais e sua empregabilidade¹¹.

Nesse sentido, não mais se admite que o professor seja apenas um transmissor de conteúdos ou de conhecimentos estáticos; mas um profissional dinâmico e motivador, na busca de outras descobertas pedagógicas, para si e para as crianças, dentro de uma visão pluralista. Isto é, proporcionar saberes e habilidades para as crianças, estimulando nelas a curiosidade em torno de seu mundo e relacionando suas descobertas com seu contexto social, para socializar suas descobertas com os colegas e com os demais profissionais da escola.

Nesse sentido, compete ao professor reorganizar e planejar suas ações e, desse modo, garantir um processo educacional qualitativo pautado no interesse das crianças.

Educar é apropriar-se de estratégias que possam garantir o desenvolvimento integral da criança e assim mediar o seu processo de aprendizagem, o que implica perceber a criança na sua totalidade como protagonista de seu conhecimento, potente e capaz de desenvolver suas habilidades. Cabe ao professor planejar sua prática pedagógica de forma competente para que possa desenvolver junto à criança conhecimento da realidade que a cerca, valorizando sua cultura e seu contexto social.

Entendemos que a primeira infância e o comportamento do professor são essenciais para introduzir os preceitos básicos de cidadania e desconstruir conceitos e concepções ingênuas acerca da criança pequena, ao reconhecer que a função da docência no âmbito da Educação Infantil requer um tratamento compatível, percebendo que a criança

¹¹ Condição de uma pessoa se manter sempre empregada e convidada pelas organizações no mercado (CHIAVENATO, 2014, p. 199). Ou seja, demonstrar capacidade, competência e desenvoltura naquilo que faz.

incessantemente deseja atenção e afetividade; cabe à instituição educativa e ao professor ter um olhar especial para essa criança pequena, enquanto sujeito ativo e potente.

Desse modo, é necessário que o professor, ao planejar sua prática pedagógica, faça-o de acordo com as especificidades, considerando a criança como centro desse processo, adotando um fazer pedagógico atrativo e oportunizando a possibilidade de permitir a interação com seus pares e a expressão dos seus sentimentos. Compete ao professor dialogar com a criança sobre seus conhecimentos, sua realidade e seu modo de ser e estar no mundo, para que, de forma afetuosa, possa mediar o processo de aquisição do conhecimento da criança, com olhar sensível e tendo como foco cuidar, educar e brincar, aspectos indispensáveis ao desenvolvimento infantil.

Entendemos, assim, que a criança ainda pequena, ao chegar à escola, já traz consigo um significativo leque de saberes e experiências vivenciados no seu ambiente familiar, de modo que cabe ao professor considerar esses saberes e experiências para, assim, recriar e ressignificar esses conhecimentos próprios do universo infantil. Desse modo, é possível estabelecer um diálogo contínuo sobre a cultura do local dessas crianças e, nesse contexto, planejar atividades e experiências relevantes para o seu desenvolvimento integral, intervindo quando necessário para reconduzir as ações pedagógicas de forma efetiva e coerente, entendendo que o ato de cuidar, educar e brincar é indispensável ao processo de aprendizagem da criança pequena.

Por outro lado, há de se convir que adquirir um diploma significa estar apto para colocar em prática todas as ações consideradas pedagógicas, ou seja, habilitado legalmente. Porém, a profissão de professor não se resume a ter um diploma. É preciso ter comprometimento com a rotina pedagógica que, por sua vez, desenvolve a competência para entender o aluno não apenas como sujeito da aprendizagem, mas como ser humano, como ser social, ser que pensa e tem sentimentos que precisam ser respeitados.

É fundamental compreender as diferenças como um fenômeno natural e que cada criança tem sua identidade e sua forma de pertencer ao mundo, o que requer do professor, especialmente da Educação Infantil, habilidade e sensibilidade para compreender o mundo das crianças, suas peculiaridades, seus conflitos e, dessa forma, ter um olhar sensível de alguém que escuta de forma afetuosa, que demonstra interesse em ajudar a superar suas dificuldades.

No que diz respeito às creches e pré-escolas, como decorrência das políticas públicas, é um direito prioritário de toda criança, consolidado pelo Art. 227 da Constituição Federal de 1988; um direito que, conforme Craidy e Kaercher (2001, p. 24), “nem as instituições de

atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem ou considerarem válido”. Todos, segundo as autoras, são obrigados a respeitar os direitos definidos na Constituição.

É, portanto, um direito insofismável de toda criança que ninguém pode usurpar, ou negar, pois a lógica é reconhecer a criança como um cidadão e sujeito de direito, o que também está expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e outros dispositivos legais, como a LDB, que reitera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Contudo, há de se compreender que só a legislação não resolve as questões pertinentes à Educação Infantil; é preciso que a legislação seja efetivamente aplicada. Cabe ao governo e à sociedade acompanhar e fiscalizar sua aplicação.

No que se refere ao PROINFANTIL, a formação de professores para Educação Infantil, é naturalmente uma ação efetiva na busca de suprir a carência da Educação Infantil, e alguns argumentam que o professor da Educação Infantil precisa ter o curso superior.

O trabalho de formação inicial e continuada garantido pelo programa buscou explicitar a experiência como uma forma de passar a realidade vivenciada na escola e, ao mesmo tempo, mostrar a importância da prática pedagógica e como o professor interage em seu espaço educativo, qual concepção ele defende enquanto profissional da Educação Infantil e como ele conceitua o mundo real das crianças perante as adversidades e diversidades sociais, tão presentes na instituição escolar.

Nessa perspectiva, o programa também buscou resolver um problema grave no contexto da educação básica em Alagoas: garantir que mais de 600 professores leigos que atuavam com crianças pequenas possuísem a formação mínima necessária determinada por lei para atuar na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino fundamental. Por outro lado, a maior relevância do programa, para os municípios alagoanos, assenta-se sobre as mudanças na postura dos profissionais, no modo como passaram a respeitar as crianças e seus direitos a espaços físicos e a uma prática pedagógica em que elas, as crianças, sejam o centro do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981c.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita (Org). **Infâncias, cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BORBA, Francisco da Silva (Org). **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: 2011.
- BORDEVANE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452/1946**. Presidência da República. Casa Civil, 1946.
- CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.
- CARVALHO, Kátia Silene Barbosa de. **As contribuições do PROINFANTIL na identidade profissional do professor de Educação Infantil: estudo de caso no polo Arapiraca**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió: CEDU, 2011.
- CARVALHO, Sílvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. (Orgs). **Bem-vindo, mundo! Crianças, cultura e formação de educadores**. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- CAVELLUCCI, Lia Cristina B. Estilo de aprendizagem: uma experiência na empresa. In: VALENTE, José Armando; MAZZONE, Jaures; BARANAUSKAS, M. Cecília C. (Orgs). **Aprendizagem na era das tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez/FAPESP, 2007.
- CHAVES, Márcia; GAMBOA Silvio Sánches; TAFFAREL, Celi. **Prática de ensino: formação profissional e emancipação**. 2. ed. rev. ampl. Maceió: EDUFAL, 2003.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Barueri: Manole, 2014.
- CORSINO, Patrícia. (Org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo**. Brasília, UNESCO, 2009.

COSTA Antônio Cláudio Moreira; OLIVEIRA, Michelle Cândida de. As políticas públicas de Educação Infantil no contexto do neoliberalismo. In: **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, jan./dez. 2011, p. 89-97.

CRAIDY, Carmem Maria; LAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: 2001. VERIFICAR SE É par OU PRA.

FERREIRA, Patrícia Itália. **Gestão de pessoas por competência**. Série MBA - Gestão de pessoas por competência. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1998.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: 2010.

JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 77. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

KISHIMOTO, Tzuko Morchida. **Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior**. In: Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

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

KUHLMANN JÚNIOR., Moysés. Jardim de infância e a educação de crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org). **Educação brasileira: 1875 a 1983**. Campinas: 2001.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implantação**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogo entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990. In: **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, Ponta Grossa: jan./jun. 2012, 107-128.

MACEDO, Israel da Silva. **Matriz para elaboração de atividades didáticas no contexto da Educação à Distância**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió: Centro de Educação - CEDU, 2013.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: Freitas, M. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEC - Ministério da Educação. Guia Geral do PROINFANTIL. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2014.

_____. **Censo escolar**. Brasília: MEC, 2011.

_____. **Lei nº 9394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Editor Brasil, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014.

MELO, Maria Helena Aragão de; ARAGÃO, Jádney de Melo. Evolução Social do conceito do tempo. In: **V Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”**. São Cristóvão (SE): set. 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar, como planejar**: currículo, área e aula, escola em debate. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. (Org.). **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MUSATTI, Tulia; MAYER, Susanna. Conhecendo e aprendendo em um contexto educacional: um estudo realizado nas creches de Pistóia. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2010.

NISKER, Arnaldo. **História da educação brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje**. 3. ed. São Paulo: Editora Europa, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebolças. **Administração estratégica na prática: a competitividade para administrá-la o futuro das empresas**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tzuko Morchida. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira a, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PAIVA, Edil V de Paiva (Org). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP7A, 2003.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR On-line**, n.33, Campinas, mar.2009, p. 78-95.

PFROMM NETTO, Samuel. (1987). A aprendizagem como processamento da informação. In: PFROMM NETTO, Samuel (Org.). **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU, 1987, p.79-109.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTAL BRASIL. 8 milhões de crianças foram resgatadas da pobreza. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/06/mais-8-milhoes-de-criancas-foram-resgatadas-da-extrema-pobreza>>< Acesso em 28.07.2015>.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revista nº 1 a 6/4. Brasília: Senado Federal – Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 6.755/2009**. Brasília: DOU, 2009.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Emenda constitucional nº 53/2006**. Brasília: DOU, 2006.

PORTAL BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 4.024/61.** Brasília: Ministério da Educação, 1961.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.274.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Plano Nacional de Educação. **Lei 13.005/2014.** Brasília: DOU, 2014.

_____. **PROINFANTIL.** Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil. Diretrizes gerais. Ministério da Educação. Brasília: DOU, 2005.

_____. **Relatório Educação para Todos no Brasil: 2000-2015.** Versão preliminar. Brasília: INEP/MEC, 2014.

_____. **Todos pela educação.** Anuário brasileiro de Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2013.

_____. **Todos pela educação.** Anuário brasileiro de Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2014.

POZO, Juan Inácio. Estratégias de Aprendizagem. In: PALÁCIOS, Cesar Coll, Jesus; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1966.

REMOS DE OLIVEIRA, Zilma. (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

_____. **Educação Infantil:** fundamentos métodos. 2. Edª São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. VERIFICAR SE O A É DUPLICADO MESMO.

RIBEIRO, Maria Lúcia Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 18. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Novo minidicionário escolar da Língua Portuguesa:** noções básicas de redação. São Paulo: DCL 2000.

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1997.

ROVAI, Esméria (Org.). **Competência e competências:** contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SAVIANI, Demerval. **História e democracia:** teoria da educação no Brasil. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maia Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: 2002.

SOUZA, Carlos Alberto de. et. al. **Tutoria na educação a distância**. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.html>>< Acesso em 04.08.2015>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Creches, Educação Infantil e políticas públicas municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos - Brasil. In: **Políticas Educativas**, v. 3, n.2. Porto Alegre, 2010, p.25-39.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representação em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Lezioni la psique, la consciencia, el inconsciente**. Obras Escogidas. Tomo I, Madri: Visor, 1991, p. 95-110.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO A - Agência Formadora de Arapiraca - Relatório Técnico Grupo III / Módulo I



**AGÊNCIA FORMADORA DE
ARAPIRACA**

**RELATÓRIO TÉCNICO
MÓDULO I
GRUPO III**

Arapiraca - AL, dezembro de 2009.

SUMÁRIO

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	03
II. INTRODUÇÃO	04
III SÍNTESE DOS RELATÓRIOS TÉCNICOS DOS TUTORES	05
3.1 - FORMAÇÃO DOS TUTORES	05
3.2 - JORNADAS MENSAS	05
3.3 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	05
3.4 - LIVROS DE ESTUDO	06
3.5 - ENCONTROS QUINZENAS	06
3.6 - PRÁTICA PEDAGÓGICA	07
3.7 - PARCERIA COM OS MUNICÍPIOS	08
3.8 - ASPECTOS RELEVANTES	07
IV - SÍNTESE DO RELATÓRIO TÉCNICO DA AGF	08
4.1- FORMAÇÃO DA AGF	08
4.2 - JORNADAS MENSAS	09
4.3 - GRUPO DE ESTUDO DA AGF	09
4.4- A CORREÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	09
4.5 - ESTUDOS E ORIENTAÇÃO DOS LIVROS DE ESTUDO	10
4.6- OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	11
4.7- OS ENCONTROS QUIZENAS	12
4.8- A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	12
4.9- A PARCERIA COM OS MUNICÍPIOS	13
4.10- OUTROS ASPECTOS QUE A AGF CONSIDERA RELEVANTES	13

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

**COORDENAÇÃO ESTADUAL DO PROINFANTIL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
5ª COORDENADORIA DE ENSINO
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROF. PEDRO DE FRANÇA REIS
AGÊNCIA FORMADORA DO PROINFANTIL
ARAPIRACA – AL**

COMPONENTES DA AGÊNCIA FORMADORA

Coordenadora: Maria Galdênia Silva de Lima.
Linguagens e Códigos: Josefa Maria Paixão Soares
Fundamentos da Educação: Alice Virgínia Brito de Oliveira
Identidade, Sociedade e Cultura: Daniela Mara Lira Lúcio
Matemática e Lógica: Maria Ramilda Oliveira Soares
Vida e Natureza: Maria Galdênia Silva de Lima
Organização do Trabalho Pedagógico: Kátia Silene Barbosa de Carvalho
Língua Estrangeira: Maria Rejane Alves
APEI: Nadiege Fernandes dos Santos
SIP: Maria Lúcia Lima de Moraes

MUNICÍPIOS PARTICIPANTES

Batalha	13 PC	02 TR
Coité do Nóia	15 PC	02 TR
Feliz Deserto	02 PC	01 TR
Girau do Ponciano	40 PC	05 TR
Limoeiro de Anadia	30 PC	03 TR
Olho D'Água Grande	30 PC	03 TR

II – INTRODUÇÃO

O Relatório Técnico do PROINFANTIL traz na síntese os depoimentos dos Tutores que enaltece o crescimento de todos os participantes, além da melhoria do seu fazer pedagógico e deixa registrada suas dificuldades e seus avanços adquiridos no decorrer do Módulo I. Também relata como tem sido produtiva a **Formação de Tutores**; como é realizada a **Jornada Mensal** que muito tem contribuído para a sua **Formação Continuada** e como lidam com os **Instrumentos de Avaliação**; encontram grande dificuldade na avaliação do **Portifólio**, pois a cada momento se deparam com uma situação diferente dependendo da realidade de cada município, da **IEI**. Nos relatos entende-se que esta dificuldade é compreensível, pois quando se trata de avaliação sempre envolve qualidade, aspectos quantitativos, crescimento pessoal e profissional e relações diversas.

Os Professores Cursistas relatam que a partir dos **Livros de Estudos** começaram a organizar melhor o seu tempo diante de tantas atividades que precisam realizar, todas com prazos definidos para entrega, o que os deixa ansiosos para cumprirem suas atribuições em tempo hábil. Já nos **Encontros Quinzenais**, que são os momentos de estudos e socializações entre cursistas sob a orientação do Tutor, são feitos relatos das **Práticas Pedagógicas** quando enfatizam seus avanços e pontos a serem melhorados. A **Parceria dos Municípios** é considerada de fundamental importância para subsidiar a realização dos trabalhos do PROINFANTIL, embora alguns municípios ainda não atualizaram suas pendências no que diz respeito ao cumprimento do Acordo de Participação.

A Agência Formadora tem dado um acompanhamento efetivo às tutoras e cursistas auxiliando nas dificuldades que surgem e fazem encaminhamentos que levem à melhoria de todos.

III – SÍNTESE DOS RELATÓRIOS TÉCNICOS DOS TUTORES

3.1 – FORMAÇÃO DE TUTORES

A Formação de tutores possibilita novos conhecimentos, atende as expectativas quanto à carga horária e a periodicidade. Os temas e as oficinas, pertinentes ao módulo em estudo (I), foram trabalhados com dinamismo e criatividade, permitindo aprofundar as questões relativas ao processo de avaliação.

A cada formação novos horizontes se abrem, novas idéias surgem capacitando os tutores para atuar com segurança no seu papel de mediar o ensino aprendizagem junto aos Professores Cursistas. Nesse sentido, a título de sugestões para a próxima formação, que seja trabalhada com profundidades as temáticas relacionadas a crianças portadoras de necessidades especiais, como também, as questões que se referem às devolutivas do portfólio, ponto importante que requer maior atenção por causar muitas dúvidas aos tutores. Assim, a formação tem contribuído de forma satisfatória para o crescimento profissional, possibilitando um fazer pedagógico que aprimora as práticas dos seus cursistas.

3.2 – JORNADAS MENSAS

A Jornada Mensal tem ocorrido de maneira dinâmica e produtiva, na qual tem se discutido as proposta dos livros de estudo e que são proferidos encaminhamentos que minimizam as dificuldades dos tutores na operacionalização de suas atividades junto aos cursistas. É na Jornada Mensal que os materiais são entregues para a devida análise dos professores formadores e possíveis correções.

Nessa perspectiva, Professores e Tutores interagem e compartilham avanços e dificuldades clima dialógico.

3.3 – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Nos instrumentos avaliativos do programa segundo os tutores foi possível verificar que os cursistas tiveram grandes dificuldades na elaboração dos Portfólio por ser um instrumento inovador. Somados a isso, as dificuldades inerentes na produção de texto e em planejar suas atividades relacionando o conteúdo a sua prática pedagógica.

Outro aspecto importante foi a otimização do tempo na organização dos estudos à distância, devido a cultura do estudo presencial. Porém, devido a necessidade exigida pelo curso aos poucos foram ajustando-se de acordo com suas disponibilidades.

Assim, pôde-se perceber que à medida que o curso foi acontecendo, os instrumentos, a carga horária e demais estratégias seguiam as diretrizes do programa. Os resultados puderam ser comprovados mediante o avanço dos cursistas numa perspectiva qualitativa e quantitativa.

3.4 – LIVROS DE ESTUDOS

O livro de estudo como um dos instrumentos que viabiliza e norteia toda proposta pedagógica curso, vem subsidiar os estudos dos cursistas e tutores. Ao apresentar uma metodologia de fácil compreensão, baseando-se nos parâmetros curriculares, contém informações relevantes e orientações para a prática pedagógica, inferidos no “Nossos Horizontes” que trazem sugestões de atividades diferenciadas, lúdicas e contextualizadas que auxiliam na prática pedagógica.

Entretanto, apresentaram dificuldades na Área Temática de Fundamentos da Educação, por exigir um maior aprofundamento e reflexão por parte dos cursistas.

3.5 – ENCONTROS QUINZENAIS

Os Encontros Quinzenais tem sido realizado mediante aos pré-requisitos que são determinados pelo programa, contemplando carga-horária e pontualidade no desenvolvimento de todas atividades prevista na agenda. Então, percebe-se a integração do grupo vista na participação durante as discussões.

Durante a realização das atividades nesse dia o tutor utiliza o Livro de Estudo, o Guia Geral e o Livro do Tutor como referências para subsidiar seu trabalho de acordo com agenda prevista, proporcionando um encontro relevante, no qual as dúvidas são esclarecidas e ocorre o aprimoramento dos conhecimentos e experiências socializadas.

Podemos ressaltar que a participação dos cursistas é de fundamental importância, tanto para seu desenvolvimento como também para o desenvolvimento do grupo. Várias atividades são realizadas durante esse encontro, entre elas: a leitura compartilhada, a avaliação, oficinas, etc. Nessas 8 horas de encontro, o tutor avalia seus Professores Cursistas de maneira sistemática e contínua observando o seu desenvolvimento através da sua participação.

Quanto ao espaço onde são realizados esses encontros, verifica-se que em grande maioria acontecem em ambientes adequado, limpo e arejado com exceção do Município de Batalha que tem os espaços desconfortáveis, apertados, quente e sem sequer uma lousa adequada.

Outro aspecto importante, é a presença do Professor Formador aos Encontros Quinzenais que tem contribuído nos esclarecimentos das áreas temáticas e portfólios.

3.6 – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Momento de grande importância no Programa por permitir que o cursista reflita sobre sua prática e replaneje sua aula selecionando os melhores conteúdos propostos no Livro de Estudo em NOSSOS HORIZONTES colocando em prática o que de fato aprenderam.

A observação da prática é realizada mensalmente, onde é observados desde a organização do espaço, o relacionamento com as crianças e com suas famílias, o material didático, o planejamento diário o qual é executado naquela prática. A carga horária tem sido suficiente para atender os itens exigidos pelo programa: duas horas para a observação e duas horas para a devolutiva, onde o tutor faz uma reflexão junto ao professor cursista e dar os encaminhamentos do que precisa melhorar. Sem dúvida nenhuma essa estratégia tem contribuído muito para o avanço dos cursistas na sua prática pedagógica dando-lhe destaque na Instituição onde trabalha.

As Instituições, através dos seus gestores, têm demonstrado satisfação com o desempenho desses professores e têm viabilizado de acordo com suas possibilidades, o que é necessário para a realização dos seus trabalhos.

3.7 – PARCERIAS COM OS MUNICÍPIOS

Os municípios têm cumprido com responsabilidade o Acordo proposto pelo programa no que se refere à disponibilidade de transporte para a realização das práticas pedagógicas, da Fase Presencial, dos Encontros Quinzenais, como também a alimentação para os cursistas e tutores.

3.8 – ASPECTOS RELEVANTES

- O cumprimento das metas estabelecidas pelas diretrizes do programa;
- O relacionamento amistoso entre os que fazem parte do programa;
- O compromisso da equipe da Agência Formadora em fazer o programa acontecer.

IV – SÍNTESE DO RELATÓRIO TÉCNICO DA AGÊNCIA FORMADORA

4.1 - FORMAÇÃO DA AGF

No PROINFANTIL, existe a necessidade e a oportunidade de estudar e interagir com os colegas de trabalho, professores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e demais profissionais com os quais se convive.

Neste contexto é ressaltada a formação da AGF que tem evoluído e atendido as expectativas dos Professores Formadores nas orientações, discussões, reflexões e encaminhamentos para novos saberes.

Quanto à logística, tem sido satisfatória. Ficou evidente a opinião dos envolvidos, em concordar com a junção das formações de tutores e professores formadores, o que ocasionou maior conhecimento e interação entre os participantes.

4.2 - JORNADAS MENSAIS

As Jornadas Mensais têm como principal meta auxiliar as Tutoras no desenvolvimento de suas atividades junto ao Professor Cursista, de modo que ambos possam usufruir ao máximo dos conhecimentos oferecidos pelo Programa. Esse trabalho é feito de forma coletiva em alguns momentos e individual em outros, o que possibilita a cada “orientadora” ter uma visão ampla do desempenho tanto de um como do outro.

A cada **Jornada Mensal**, novos conhecimentos são adquiridos, ultimamente a Agência Formadora tem intensificado estratégias e dinamismo para os itens da agenda. Técnicas de grupos são utilizadas de forma que todos participam das atividades distribuídas entre Tutores e Professores Formadores havendo interação no ensino aprendizagem.

Os Tutores socializam o que estudaram previamente, expõem suas dificuldades e a seguir os Professores Formadores abordam as unidades seguintes a serem trabalhadas e sugerem os conteúdos para o próximo encontro. A entrega dos materiais se dá de forma sistemática: verificação do Portfólio e devolutiva quando necessário. Enfim o evento é realmente produtivo e gratificante, o que é observado na avaliação quando tutores e professores formadores reconhecem que as expectativas foram superadas.

As Jornadas Mensais são focadas nas necessidades dos Tutores para o pronto atendimento dos Professores Cursistas. É a oportunidade que os mesmos têm de socializar e receber a devolutiva de sua prática, relatar Encontros Quinzenais, como o Programa está se desenvolvendo em sua localidade, receber orientações e informes, fazer sua auto avaliação e assim planejar melhor o seu Encontro Quinzenal.

4.3 - GRUPOS DE ESTUDOS DA AGF

Todo grupo de trabalho necessita de um momento de reflexão, avaliação e estudo que dê o suporte para enfrentar os desafios e dificuldades do cotidiano educacional, principalmente, os Professores Formadores do PROINFANTIL, que são de áreas diversas precisando trabalhar de forma interdisciplinar a partir dos eixos temáticos e das disciplinas pedagógicas do referido programa.

Partindo desta realidade a AGF organizou em plantão pedagógico um dia destinado ao estudo com o propósito de conhecer os conteúdos de todas as áreas temáticas, em especial, neste Módulo, a Área Temática Fundamentos da Educação.

4.4 - A CORREÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A correção dos Instrumentos, por se tratar de avaliação, requer atenção no que se refere aos conceitos quantitativos e qualitativos.

Os Professores Cursistas e os Tutores já se sentem um tanto familiarizado com a correção destes instrumentos. Ainda persistem alguns cuidados quanto a seguir os critérios de avaliação. Em virtude deste contexto, a AGF tem disponibilizado análise do Portifólio junto aos Tutores com as respectivas devolutivas, contribuindo, desta maneira, para o bom andamento do programa. Tal discussão tem sido abordada nas Jornadas Mensais e no Grupo de Estudo da AGF.

4.5 - ESTUDOS E ORIENTAÇÃO DOS LIVROS DE ESTUDOS

No decorrer do Módulo I – Grupo III, os estudos e orientações dos Livros de Estudo foram conduzidos de maneira sistemática, onde o foco principal tem sido a melhoria da Prática Pedagógica que carece de muita atenção no que diz respeito ao estímulo do Professor Cursista.

O Tutor tem otimizado seus estudos, neste Módulo, devido ao recebimento do **Livro de Apoio** onde os textos trazem depoimentos práticos, artigos pertinentes ao contexto que tem feito a diferença, pois o Tutor sente-se um pouco mais seguro a respeito do Portfólio.

Este material tem sido lido, explorado pelos Professores Formadores e Tutores nas Jornadas Mensais e socializado alguns pontos relevantes nos Encontros Quinzenais como: depoimentos de Professores Cursistas em seu fazer pedagógico e elaboração dos memoriais. E quanto aos Livros de Estudos são auto-instrucionais os Professores Cursistas tem se apropriado com interesse e se esforçando para compreender melhor as seções e otimizando o seu tempo de dedicação aos estudos. Fazendo uma ressalva ao empenho dos Professores Cursistas, nas leituras de disciplina de FE por não terem o hábito da leitura sistematizada sentiram muitas dificuldades no início.

4.6 - OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação do Proinfantil é considerada por todos os envolvidos momentos que propiciam pensar e apreender os conhecimentos trabalhados no curso, assim como momentos que redirecionam a prática pedagógica dos professores em formação.

Neste módulo inicial tanto os tutores como os professores cursistas levaram um tempo maior para conhecerem e estruturar o conhecimento acerca do sistema avaliativo do referido programa. Na Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM, na qual reúne todas as avaliações quantitativas e os comentários da mesma, foi a princípio uma das maiores dificuldades dos tutores, pois, os mesmos precisam justificar as notas. Sendo a escrita um processo complexo, os tutores também ficaram com dificuldades em relação a coerência, a coesão e alguns quanto a caligrafia e a produção textual. Problemas estes que a AGF tenta solucionar e /ou minimizar através de orientações e oficinas nas Jornadas Mensais.

Os Professores Cursistas “acostumados” apenas com as “tradicionalis provas” quando se depararam com o Portfólio resistiram, foram escrevendo meio que “sem pé e sem cabeça”, mas com o apoio dos tutores e da AGF estão aos poucos superando a problemática do planejamento e da produção textual.

Ainda em relação à avaliação, o planejamento diário é um dos instrumentos que os PC sentiram muita dificuldade em elaborar. A inexistente prática do planejar contribuiu significativamente para o problema. Não conseguiram relacionar os componentes didáticos, pensar os objetivos do trabalho, descrever a forma que trabalham, diversificar os recursos, especialmente que sejam voltados para a Educação Infantil. A alfabetização na concepção da leitura e escrita permeia o pensamento e a prática dos nossos professores cursistas. Assim, acreditamos que no decorrer desta formação os conhecimentos e práticas serão redirecionados.

Em fim, entendemos que a avaliação é um processo que gradativamente os cursistas irão aperfeiçoando com o desenvolvimento do curso. No entanto, teremos muito trabalho nos próximos módulos, pois a questão central, dentre outras que estamos percebendo, é a produção textual.

4.7 - OS ENCONTROS QUINZENAIS

Os Encontros Quinzenais do PROINFANTIL Grupo III transcorreram dentro do esperado com horários definidos de acordo com o calendário oficial, espaços físicos e manutenção satisfatória.

O acompanhamento dos encontros feito pelos Professores Formadores, foram produtivos atendendo a todas as áreas temáticas e abrindo espaço na agenda para algumas solicitações específicas pelos Professores Cursistas como Matemática e Lógica e Linguagens e Códigos. Enfim os Professores Formadores dentro do acompanhamento dos Encontros Quinzenais minimizaram as dúvidas que se apresentavam durante o processo de estudo das unidades.

Vale salientar o empenho dos Tutores em viabilizar a socialização das Práticas Pedagógicas, para as pertinentes orientações e oficinas de Portifólio, mais especificamente o Planejamento Diário que ainda é um instrumento que causa dúvidas na sua construção.

4.8 - OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A observação das Práticas Pedagógicas foi pouco evidenciada neste Módulo, uma vez que o professores cursistas estavam iniciando seu curso e ainda um tanto atordoados com a grande quantidade de informações e instrumentos de avaliação exigidos pelo Programa, a AGF considerou a necessidade de os mesmos conseguirem mais segurança no seu fazer pedagógico e entender melhor a dinâmica e metodologia do Programa. A partir do próximo módulo, será mantida uma agenda contínua de visitas de acompanhamento da prática pedagógica dos cursistas.

4.9 - A PARCERIA DOS MUNICÍPIOS

Os municípios têm cumprido parcialmente com o Acordo de Participação, seguindo as diretrizes do Programa. Entretanto, alguns destes ainda estão pendentes em suas atribuições, principalmente no que diz respeito ao vínculo empregatício dos professores cursistas, e segundo alegam, estão providenciando a documentação exigida para a legalidade dos seus servidores. A Agência Formadora tem efetivado os contatos com os Municípios através de ofícios, telefonemas, e-mails, reuniões com prefeitos (as) e secretários (as) municipais de Educação, de modo que as competências dos municípios estão em processo de serem realizadas por parte destes.

V - OUTROS ASPECTOS QUE A AGF ACHAR RELEVANTES

A Agência Formadora, diante da experiência nos contatos com os Municípios dos diversos grupos parceiros, tem propriedade nas ações que executa de acordo com as diretrizes do Programa em pauta e considera relevantes os aspectos que estão abaixo relacionados:

- O compromisso e responsabilidades da AGF/Arapiraca em fazer o Programa acontecer de forma eficiente;
- Organização de toda a logística da AGF em tempo hábil;
- Atualização da prestação de contas da Agência Formadora;
- Aprovação de todos os Professores Cursistas no Módulo I;
- Estudo do Material de Apoio;
- Empenho de todos os componentes da Agência Formadora nas formações diversas.
- A habilidade em lidar com muitos municípios e especialmente com uma grande quantidade de professores cursistas e tutores.
- Participação unânime dos Secretários de Educação na reunião com a AGF.

**ANEXO B - Agência Formadora de Santana do Ipanema - Relatório Técnico Grupo III /
Módulo VI**

PROINFANTIL

Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil
Grupo III – Módulo IV

Coordenadora: Maria das Graças Clemente
APEI: Marinéz Pascoal dos Santos

Professores Formadores:

Ana Clemente da Silva
Edilania Rocha de Oliveira
Elisandra Rodrigues Silva Vieira
Elisangela Rodrigues Silva França
Maria das Graças Clemente
Maria Margarida da Silva Amurim
Maria Madalena Clemente Vieira

**RELATÓRIO TÉCNICO DA AGÊNCIA FORMADORA DE
SANTANA DO IPANEMA**

Municípios participantes do Programa:

Dois Riachos
Inhapi
Mata Grande
Olho d'Água do Casado
Ouro Branco
Palestina
Piranhas
Poço das Trincheiras
São José da Tapera

SÍNTESE DOS RELATÓRIOS TÉCNICOS DOS TUTORES

A formação de tutores para atuarem no módulo IV do Programa Proinfantil realizou-se na Barra de São Miguel, Alagoas, dando continuidade à proposta de trabalho do Grupo III. Na formação estadual contou-se com a presença dos membros das EEG e AGF de Sergipe que vieram participar da formação junto à equipe de Alagoas. Foi uma experiência única vivenciada no programa, numa formação estadual, proporcionando a convivência com novas pessoas para compartilharem experiências e buscarem novas aprendizagens junto aos professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Sendo o Proinfantil um programa cujo objetivo é preparar profissionais que já atuam na área de educação infantil para que possam atuar com qualidade e criticidade nas instituições de educação infantil, a socialização de experiências que acontece na formação estadual é fundamental para o preparo do tutor para que possa atuar na observação e orientação da prática pedagógica dos cursistas com qualidade bem como a atuação dos mesmos junto aos professores cursistas nos encontros quinzenais e correção dos instrumentos avaliativos. É uma semana de formação imprescindível para o aprimoramento dos conhecimentos, oferecendo embasamento teórico, capaz de contribuir com novas possibilidades de interação e aprendizagem, focando na questão de como atuar com eficiência nas instituições de educação infantil.

A carga horária trabalhada na formação de professores tutores com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi adequada. A participação do grupo do estado de Sergipe junto ao de Alagoas foi uma parceria que rendeu bons frutos para o ensino e a aprendizagem, através da interação entre todos na troca de saberes culturais, educativos e inovação de metodologias.

A fase presencial aconteceu na Escola Estadual Ormindó Barros, no mês de janeiro de 2011, com grupos de estudos e oficinas produzidos pelos professores formadores junto aos professores cursistas e tutores. Todas as ações desenvolvidas foram direcionadas aos professores cursistas visando servir de suporte para o início do novo módulo, oferecendo embasamento aos estudos. Cada professor formador apresentou a estrutura do trabalho que cada cursista iria desenvolver durante o semestre,

como aprofundamento dos estudos em cada área temática. Durante o período da fase presencial, o professor cursista fez questionamentos e tirou dúvidas nas oficinas desenvolvidas em cada área temática.

A fase presencial contou, na abertura, com a bela apresentação da banda fanfarra de Mata Grande e, no encerramento, cada Município fez uma apresentação de forma descontraída e de modo criativo. Além das apresentações dos cursistas, por município, no final, o brilhantismo da banda fanfarra de Dois Riachos, encerrou o evento.

Tanto na abertura da fase presencial, como no encerramento, esteve presente o coordenador regional da 6ª CRE que ficou fascinado com a organização e desenvolvimento das ações do Proinfantil.

A fase presencial do módulo IV foi bastante satisfatória, pois houve um bom desempenho e interação entre os cursistas e todo o grupo da Agência Formadora.

Nos encontros quinzenais a carga horária foi cumprida rigorosamente. Neles os professores cursistas desenvolveram estudos com as unidades aperfeiçoando seus conhecimentos através das oficinas realizadas pelos tutores. Os encontros aconteceram de forma dinâmica e interativa, apontando algumas discussões elaboradas pelos textos de estudo e pesquisas, proporcionando oportunidades de reflexão coletiva sobre a prática e os estudos das unidades de cada área temática, contribuindo de modo significativo para a aprendizagem dos cursistas.

Para os professores cursistas, os encontros quinzenais proporcionaram momentos de muita produtividade e a realização das atividades, muito criativa. Todos conseguiram desenvolver as propostas apresentadas com responsabilidade, demonstrando interesse em aprender e compartilhar os conhecimentos adquiridos.

As jornadas mensais foram proveitosas, atendendo às expectativas dos tutores que perceberam a importância da sua formação continuada nesses encontros mensais. Os tutores tiveram a oportunidade de tirar as dúvidas relacionadas aos estudos dirigidos, e também em relação à correção dos itens avaliativos e como elaborar os relatos nas FAMs.

Os professores formadores sempre estiveram atentos e preocupados em passar informações e ajudar no que foi necessário. As jornadas propiciaram a inovação e acréscimo de conhecimentos, sempre na perspectiva de se melhorar a educação infantil.

Os instrumentos avaliativos foram necessários para a formação do professor cursista, pois permitiram aos mesmos aprimorar as metodologias na sala de atividades

na instituição de educação infantil, bem como seu crescimento profissional e pessoal. Por sua vez, o tutor e o professor formador sempre tiveram como princípio um olhar observador sobre os instrumentos avaliativos. Através dos instrumentos avaliativos houve um maior incentivo à escrita, à formação do leitor, ao desenvolvimento da autonomia, à autoavaliação e à avaliação constante do cursista a fim de que a aprendizagem ocorresse com proficiência.

Os professores cursistas superaram todas as dificuldades que apresentavam no portfólio, pois, sempre que necessário, foi desenvolvido um trabalho para que se sanasse as deficiências.

O tempo disponibilizado para os cursistas desenvolverem o portfólio, estudarem os conteúdos das áreas temáticas e responderem os cadernos de aprendizagem foi suficiente. Houve alguns atrasos na entrega de algum material, mas nada que comprometesse o bom andamento dos trabalhos na agência formadora.

Os livros de estudo dispõem de uma linguagem de fácil compreensão e seus conteúdos são riquíssimos. **As dificuldades apresentadas por alguns cursistas foram devido à ausência de hábito de leitura.** Por isso, o incentivo oferecido pelos professores formadores e tutores foi de essencial importância, mobilizando-os a se dedicarem mais aos estudos obtendo assim resultados satisfatórios.

Os encontros quinzenais aconteceram nos municípios de origem dos cursistas. Sempre com início às oito horas com mensagens para reflexão e incentivo, dinâmicas com a participação de todos, estudo dos conteúdos das áreas temáticas nos livros de estudo e momentos direcionados a se tirar dúvidas relacionadas à construção dos portfólios. Os espaços físicos destinados aos EQs foram adequados para atender a quantidade de professores cursistas. A carga horária, oito horas, dedicada aos encontros quinzenais foi suficiente para a abordagem dos diversos conteúdos. Nos EQs os tutores foram os verdadeiros atores mediando os momentos de aprendizagem dos cursistas. Todos sempre mantiveram ótimo relacionamento com os professores cursistas facilitando o trabalho realizado pelos mesmos.

As práticas pedagógicas sempre ocorreram nas instituições de educação infantil na rede municipal, na qual o professor cursista trabalha. Os itens propostos nos guias de estudo nortearam bastante a observação da prática pedagógica. Na prática pedagógica o tutor observou não somente a prática em si, mas todo o contexto das experiências vivenciadas pelo cursista ao longo de sua vida profissional como educador da instituição da educação infantil, através dos instrumentos que compõem o portfólio, que

possibilitaram uma análise mais profunda da metodologia utilizada com as crianças. O Proinfantil tem como foco a prática pedagógica desenvolvida pelo cursista, o que contribuiu para o crescimento profissional dos PCs durante o programa, pois tiveram a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos pedagógicos adquiridos nas áreas temáticas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico.

A correção dos instrumentos avaliativos visou incentivar o cursista à prática da linguagem escrita refletindo sobre o papel de leitor e construtor de textos. Os tutores sentiram-se seguros ao corrigirem os referidos documentos, pois contaram sempre com o apoio da AGF realizando oficinas nas jornadas mensais e leitura do guia geral.

Os cadernos de aprendizagem são de fácil correção, pois para cada um há uma chave de correção, suporte seguro utilizado pelos tutores.

O critério avaliativo para todos os instrumentos ocorreu de forma tranquila por parte de todos os tutores que receberam elogios da AGF por terem mediatizado todas as ações com responsabilidade.

Na parceria com os municípios, o acordo de participação feito com o programa foi cumprido sem nenhum problema. Desde o primeiro momento até o final do grupo, as secretarias municipais deram a atenção adequada, fornecendo transporte e alimentação nos momentos necessários, como na fase presencial e na fase intermediária, provas bimestrais, encontros quinzenais, jornadas e práticas pedagógicas. Para se ter uma ideia da disponibilidade dos municípios, basta dizer que alguns municípios disponibilizaram ainda transporte cada vez que os tutores precisaram comparecer à Agência Formadora fora do calendário previsto.

Em relação ao pagamento da manutenção da AGF, os municípios cumpriram com o acordo feito, apesar de alguns atrasos.

1. ASPECTOS RELEVANTES

O apoio da Universidade ao oferecer materiais de estudo à Agência Formadora para o estudo semanal dos professores formadores no grupo de estudos enriqueceu nossos conhecimentos.

As formações continuadas ofertadas aos professores formadores e tutores serviram de suporte para o enriquecimento, aprimoramento e aquisição de novos conhecimentos fazendo com que todos realizassem suas atividades com segurança e sucesso.

Os professores cursistas demonstraram maior habilidade e ampliação dos conhecimentos necessários ao longo de sua formação desenvolvendo as ações nas instituições de educação infantil com maior empenho e qualidade.

As ações propostas no projeto de estudo (módulo II), já iniciadas no módulo III e relatadas através do relatório parcial, foram concluídas e registradas no relatório final comprovando a importante contribuição trazida a todos os professores cursistas, proporcionando-lhes um aprimoramento e uma melhor condução na prática pedagógica diária junto às crianças nas instituições de educação infantil.

2. FORMAÇÕES DA AGÊNCIA FORMADORA

A Agência Formadora realizou a fase presencial e a fase presencial intermediária envolvendo a coordenadora da agência, articuladora pedagógica da educação infantil, professores formadores, tutores e professores cursistas. Foram momentos presenciais muito positivos que embasaram e serviram de motivação para os estudos dos professores cursistas no decorrer de todo o processo de aprendizagem ao longo do módulo IV.

A fase presencial ocorreu na Escola Estadual Ormindó Barros, no mês de janeiro. Nesse período, todos os professores cursistas sentiram-se satisfeitos por se tratar de uma escola centralizada apesar de ser um prédio antigo. A limpeza foi um item muito elogiado por todos e também o apoio recebido pela direção da escola e outros membros que a compõe. Contamos ainda com o apoio do coordenador regional de ensino que participou da abertura do evento e do encerramento, além de fazer outras visitas e

participar de oficinas das áreas temáticas. A equipe da EEG apoiou as ações da fase presencial em todos os momentos. No decorrer do período contamos com três visitas da coordenadora da EEG, a professora Cristine Lúcia e da ATP, a professora Bernadete.

A fase presencial teve duração de duas semanas sendo de suma importância para o desenvolvimento das atividades propostas tendo como meta a formação do professor cursista para melhor desempenhar seu trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil.

As duas fases presenciais intermediárias ocorreram duas vezes na escola sede do Programa Proinfantil, Escola Estadual Professor Aloísio Ernande Brandão, em momentos que antecederam as provas bimestrais, com carga horária de dez horas. Nelas foram abordados, de forma geral, os conteúdos das disciplinas que compõem o módulo IV, oportunizando aos professores cursistas o esclarecimento de dúvidas dos conteúdos das áreas temáticas e sobre os itens que compõem o portfólio, além de orientações de como elaborar o relatório final.

Nas formações, os professores procuraram motivar os cursistas, exibindo as atribuições dos mesmos e mostrando que somente com compromisso e responsabilidade pode-se haver uma aprendizagem profícua. Durante o período das formações a troca das informações teóricas e experiências foram de essencial importância, pois o objetivo do programa é promover uma formação de qualidade a todos os professores cursistas de modo a torná-los capazes de atuarem nas instituições de educação infantil como profissionais capacitados e comprometidos em assistir às crianças nas instituições não somente no cuidar, mas também, no educar.

3. JORNADA MENSAL NA AGÊNCIA FORMADORA

As jornadas mensais ocorreram na Agência Formadora, com duração de oito horas, dedicadas a estudos e discussões relacionadas às temáticas abordadas. Nesse dia, também foram expostas as experiências, avanços e dificuldades que cada tutor teve nos encontros quinzenais e visitas às práticas pedagógicas dos PCs. O restante do período foi dedicado a estudos dirigidos de textos do livro indicado para estudo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sempre relacionando com textos dos livros de estudo de Organização do Trabalho Pedagógico e Fundamentos da Educação.

Somente no final do dia, foram recolhidos os materiais trazidos pelos tutores: portfólios, Fams, registro de atividades, planejamento diário, memorial, registro da prática pedagógica, cronograma da prática pedagógica, PC 21, frequência e agenda dos encontros quinzenais. Na penúltima jornada foram recolhidos os relatórios finais (dos cursistas) e os relatórios técnicos dos tutores.

A coletânea de textos do livro “Infância e Educação Infantil”, indicado para estudo pela Universidade no módulo IV, são muito interessantes e enriquecedores. As temáticas abordadas são muito pertinentes, pois alguns relatam experiências positivas em instituições de educação infantil, outros são pesquisas embasadas em textos de estudiosos que se dedicaram ao desenvolvimento da criança e como se processa a sua aprendizagem em todos os seus aspectos. O estudo de todos os textos trouxe ao grupo aperfeiçoamento na aprendizagem relacionada à infância e como melhor trabalhar com a criança nas instituições da educação infantil.

Além dos textos do livro e outros indicados pela Universidade foram trabalhados vários vídeos como suporte nas discussões relacionadas às temáticas trabalhadas ao longo de todo o módulo.

4. GRUPO DE ESTUDOS NA AGÊNCIA FORMADORA

Na Agência Formadora, às terças-feiras, ocorreu o grupo de estudo com a participação da coordenadora da agência, APEI e professores formadores.

Os textos para estudos no GEPROIN foram selecionados e enviados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul à EEG, que remeteu à Agência Formadora. Todos os textos foram lidos e debatidos pelo grupo através de leituras compartilhadas e comentários que foram relatados e enviados à EEG para que fossem remetidos à Universidade.

Além dos textos enviados pela Universidade, realizou-se o estudo da coletânea de textos do livro “Infância e Educação Infantil” também indicado para estudo pela Universidade.

O GEPROIN proporcionou aprofundamento de como se deve trabalhar junto às crianças nas instituições de educação infantil proporcionando aos professores formadores embasamento teórico para uma melhor atuação junto aos tutores e

professores cursistas nas visitas às práticas pedagógicas e encontros quinzenais, pois todas as discussões sempre se voltaram à realidade das nossas instituições.

Nos anexos, há a relação dos textos estudados no GEPROIN.

5. CORREÇÃO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Os instrumentos avaliativos utilizados pelo Proinfantil promoveram aos PCs uma aprendizagem através da leitura proficiente de textos das áreas temáticas, desenvolvimento da escrita através da resolução de exercícios e da escrita mensal de um portfólio e resolução dos CAs, além de provas bimestrais objetivas que detectaram a aprendizagem dos cursistas.

O portfólio é um instrumento de avaliação composto por três itens: planejamento diário, memorial e registro de atividades. Todos esses instrumentos avaliaram a escrita dos cursistas e a capacidade de se expressarem com coerência.

No planejamento diário o PC programou as ações a serem desenvolvidas na sua prática pedagógica diária. Para tanto, o cursista pesquisou e refletiu intimamente sobre suas ações e o que iria realizar. Já no memorial, o mesmo refletiu e estabeleceu um elo entre o que estudava e a sua prática pedagógica. E, finalmente, no registro de atividades o PC relatou sobre uma atividade pedagógica de livre escolha, citando os pontos considerados mais importantes.

A equipe da AGF ao avaliar o trabalho dos tutores com relação à correção do instrumento avaliativo portfólio percebeu que os mesmos estavam preparados e seguros do seu trabalho, pois analisaram com responsabilidade todos os itens fazendo bom relato de cada item que o compõe, bem como um bom registro da prática pedagógica.

6. ESTUDO E ORIENTAÇÃO DOS LIVROS DE ESTUDO

Os livros de estudo serviram de apoio a aprendizagem dos alunos. Todos trazem uma linguagem objetiva facilitando a leitura e a aprendizagem dos cursistas. Os conteúdos abordados são riquíssimos ofertando aos PCs conhecimentos teóricos capazes

de influir positivamente na prática diária dos mesmos junto às crianças nas instituições de educação infantil, bem como embasamento suficiente para prosseguimento posterior nos estudos.

Os professores cursistas foram incentivados constantemente pelos professores formadores e tutores a adquirirem o hábito da leitura a fim de que houvesse maior progresso nos estudos e uma formação de qualidade.

Os tutores demonstraram segurança e responsabilidade ao realizarem os encontros quinzenais e as visitas às práticas pedagógicas.

Os estudos, a não ser nas fases presenciais e encontros quinzenais, ocorreram individualmente.

Nos encontros quinzenais foram socializados os conteúdos dos módulos e dirimidas as dúvidas dos cursistas.

7. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os instrumentos avaliativos proporcionam a reflexão da prática pedagógica dos professores cursistas visando conhecer ações docentes que demonstrassem coerência e compromisso com o processo ensino e aprendizagem.

Os instrumentos de avaliação que os professores cursistas sempre tiveram mais facilidade em responder foram os cadernos de aprendizagem. As dúvidas sempre foram dirimidas pelo tutor ou, quando necessário, os professores formadores, foram consultados.

O portfólio é outro instrumento composto por: planejamento diário, memorial e registro de atividades. No planejamento diário os cursistas não sentiram dificuldades em elaborá-lo, pois já o haviam feito rotineiramente desde o módulo I. O memorial foi um excelente instrumento para o cursista evidenciar seu crescimento ao longo dos estudos. O registro de atividades fez com que o PC refletisse e registrasse sua prática pedagógica.

Em relação à prova bimestral o resultado foi sempre satisfatório. A maioria dos PCs conseguiu obter o percentual mínimo de 60% em todas as áreas temáticas. Para aqueles que não conseguiram a média foi oferecida uma prova de recuperação com valor de 8,0 e uma atividade extra no valor de 2,0; totalizando o valor de 10,0.

No módulo IV houve também outro instrumento de avaliação: o relatório final. O mesmo foi o resultado final da realização das ações propostas no projeto (módulo II) que foram registradas e fundamentadas teoricamente.

8. ENCONTROS QUINZENAIS

Os Encontros Quinzenais eram com data fixa atendendo a um calendário nacional, com a possibilidade de se organizar outros encontros com os professores cursistas de acordo com as necessidades e características das atividades que eram desenvolvidas em cada município.

O planejamento desses encontros foi necessário para que se alcançasse o objetivo esperado, pois esses momentos foram essenciais para a socialização dos conteúdos trabalhados nas áreas temáticas com ênfase nos conteúdos das áreas temáticas FE e OTP. Nos EQs foram esclarecidas todas as dúvidas relacionadas às práticas pedagógicas ocorridas na instituição de educação infantil que o professor cursista trabalha.

Nos EQs a carga horária foi cumprida. Neles os cursistas aprofundaram o conhecimento e discutiam os pontos a serem melhorados de maneira que contribuisse para o aperfeiçoamento de suas metodologias adaptando as atividades à realidade das crianças.

Os espaços físicos onde ocorreram os encontros são adequados para atender a quantidade de professores cursistas, suficientes para se trabalhar com dinâmicas e construir oficinas. Os professores participaram ativamente das atividades que eram propostas pelos tutores. Os tutores proporcionaram oficinas com métodos diferenciados e algumas práticas, com a finalidade de que o cursista aproveitasse as sugestões utilizando na sua prática pedagógica diária junto às crianças.

Os professores formadores juntamente com a APEI e a coordenadora da AGF acompanharam os encontros nos municípios e quando solicitados a esclarecer dúvidas da área temática, não mediram esforços para atender e sanar todas as dificuldades. Quando detectada alguma deficiência procurou-se meios para solucioná-la.

Os tutores foram os verdadeiros e grandes mediadores nesse momento. Os mesmos tiveram um ótimo relacionamento com os professores cursistas e cumpriram seu papel com eficiência e responsabilidade.

9. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As práticas pedagógicas aconteceram mensalmente com duração de quatro horas, com a presença do professor cursista e do tutor observando a prática do mesmo.

Nas instituições onde ocorreram as práticas pedagógicas houve sempre um clima de receptividade favorável tanto dos gestores quanto dos demais funcionários que sempre disponibilizaram o que foi solicitado para a realização da mesma.

Durante a prática pedagógica os PCs seguiram o planejamento diário que o mesmo elaborara, condizente com a faixa etária das crianças e visando sempre as necessidades das mesmas, desenvolvendo atividades de forma lúdica oferecendo momentos de descontração, brincadeiras e aprendizagem.

Os professores cursistas eram avaliados durante a observação da PP pelo tutor que seguiu critérios específicos. A carga horária foi suficiente para a realização da atividade planejada. Após a observação da mesma, o tutor teceu elogios ao PC destacando os pontos positivos e, posteriormente, dialogou com o cursista, dando os devidos encaminhamentos, apontando os aspectos que precisavam ser melhorados e apresentava sugestões, a fim de que o PC pudesse melhorar a sua prática pedagógica diária junto às crianças na instituição de educação infantil.

A Agência Formadora fez um acompanhamento das práticas pedagógicas nos municípios constatando, às vezes, a ausência do tutor e do cursista na data prevista no cronograma entregue com antecedência à AGF, devido a problemas de saúde do cursista. No, entanto, a prática pedagógica foi remarcada, sendo realizada sem nenhum prejuízo para o PC.

10. PARCERIA COM OS MUNICÍPIOS

Os municípios parceiros desde a implantação do grupo III e no decorrer do programa não mediu esforços em oferecer assistência necessária para os cursistas, tutores e profissionais envolvidos.

Cada um reconhece que o Proinfantil é um programa completo para a melhoria do ensino na educação infantil e qualificação de educadores que vem se destacando nas instituições de educação infantil.

As secretarias de educação municipais disponibilizaram os materiais necessários, alimentação, transportes e salários em dias a todos os tutores

Em relação ao pagamento da taxa de manutenção da AGF, os municípios sempre deram o respaldo necessário.

11. ASPECTOS RELEVANTES NA AGF

- Professores formadores qualificados em suas áreas temáticas e engajados no programa;
- AGF comprometida com o desenvolvimento das ações do Proinfantil;
- Tutores empenhados em realizar as ações que lhes foram propostas pelo programa;
- Cursistas demonstraram novas habilidades e conhecimentos na prática pedagógica.

ANEXO C - Agência Formadora de União dos Palmares - Relatório Técnico Grupo III /
Módulo IV





ESCOLA ESTADUAL ROCHA CAVALCANTI
PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AGÊNCIA UNIÃO DOS PALMARES – ALAGOAS
Rua Correia de Oliveira, 200 – União dos Palmares – AL / CEP: 57800-000.
Fone/fax: (82) 2812136 / 3281 2324/e-mail: agfuniao@yahoo.com.br

RELATÓRIO TÉCNICO

Este relatório técnico apresenta as análises das ações desenvolvidas no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil, ao longo do Módulo 4, do Grupo 3. Apresenta também a síntese do relatório técnico das tutoras, além das reflexões realizadas pelas professoras formadoras, APEI e Coordenadora da Agência Formadora de União dos Palmares, segundo critérios propostos pela Coordenação Estadual e Nacional do Programa.

Vale ressaltar que a Agência Formadora desenvolveu as atividades neste grupo no período de julho de 2009 a julho de 2011 mediante a parceria com o município de Maceió, e concluiu o módulo 4 com 09 tutoras e 65 professores cursistas.

I – SÍNTESE DOS RELATÓRIOS TÉCNICOS DAS TUTORAS

1. Formação de Tutores

As tutoras apresentaram que as formações foram necessárias, pois oportunizaram aquisição de conhecimentos e contribuíram para a vida pessoal, profissional e acadêmica. Os conteúdos foram bem diversificados atendendo às necessidades das tutoras para melhoria da prática junto aos

professores cursistas.

Segundo os relatórios, foram dias de interação e aprendizado com destaque para os professores que ministraram as oficinas, que eram bem preparados, com informações relevantes para o trabalho desenvolvido no Programa, principalmente, para as atividades nos encontros quinzenais. Outro ponto positivo foi a participação das agências formadoras de Sergipe com os quais tivemos boas experiências.

O tempo de cada temática foi bem aproveitado e definido, e foi sugerido um momento específico para aprofundar discussões sobre educação especial e o trabalho nas instituições de educação infantil. Duas tutoras apresentaram a necessidade de aumentar a carga horária da formação com a finalidade de aprofundar questões de planejamento, devolutivas e letramento.

Uma tutora apresentou a necessidade de aprofundar a questão da educação de crianças de 0 a 2 anos, ampliando o conhecimento sobre educação especial e conhecer o trabalho desenvolvido em várias instituições de educação infantil.

2. Jornadas Mensais

As jornadas mensais atenderam de forma objetiva as necessidades pedagógicas das tutoras superando as expectativas. Houve inovações constantes que contribuíram para que as jornadas se configurassem como um momento dinâmico.

Algumas tutoras relataram que foi oportunizado reflexão de suas práticas, além de contribuir para a discussão sobre as mudanças necessárias na qualificação dos professores cursistas; foram importantes para garantir a continuidade da formação e atuação nos encontros quinzenais, intervenção nas práticas e orientações para o relatório final.

Os encontros sistemáticos propiciaram a formação em serviço contemplando conteúdos e temáticas essenciais que fortaleceram e reorientaram o trabalho nos encontros quinzenais. Sobre os textos, foram avaliados como críticos e atualizados, possibilitando o aprofundamento das reflexões sobre educação infantil, cujo estudo prévio por parte de todos, auxiliou as discussões. Foi destacado que houve segurança e coerência nas abordagens feitas pela AGF.

3. A Correção dos Instrumentos de Avaliação

As orientações técnicas e pedagógicas relacionadas ao Programa dadas por intermédio da AGF auxiliou e apoiou o bom desenvolvimento das atividades, inclusive, a correção dos instrumentos. As tutoras sentiram segurança e aprenderam cada vez mais a respeito dos mesmos compreendendo que possuem especificidades e precisavam ser consideradas no desenvolvimento do trabalho.

Uma tutora relatou mais uma vez que a mudança ocorrida no formulário do portfólio no módulo 3 facilitou o trabalho do tutor ao longo do módulo 4, e os cursistas por sua vez, desenvolveram maior autonomia no preenchimento dos portfólios. Entretanto, uma tutora relatou que alguns cursistas ainda não demonstraram o compromisso necessário para um crescimento satisfatório, dificultando a correção por não apresentarem coerência e clareza. Sobre as devolutivas e as notas foram recebidas pelos cursistas como aprendizado, onde foi perceptível o crescimento.

Ressaltaram também o papel da chave de correção que foi de grande ajuda para o trabalho de correção e acompanhamento feito pelo tutor.

4. Livro de Estudo/Caderno de Aprendizagem

Os livros foram de fácil compreensão, com informações complementares que auxiliaram o estudo, pois os cursistas não apresentaram dificuldades para o estudo e compreensão dos livros e cadernos de aprendizagem.

As leituras despertaram interesse nas tutoras e cursistas de aprofundamento teórico recorrendo a fontes complementares como: documentos, dados oficiais, história de vida. E embora alguns cursistas apresentem formação acadêmica em diferentes áreas, reconheceram a relevância e riqueza do material das áreas temáticas de Fundamentos de Educação e Organização do Trabalho Pedagógico que apresentaram questões abertas no caderno de aprendizagem, favoreceu a discussão e ampliou o conhecimento pedagógico de todos, principalmente, as discussões de OTP por apresentar orientações e sugestões para a prática pedagógica.

5. Instrumentos de Avaliação

As atividades individuais foram realizadas pelos cursistas sem dificuldades. De início não acontecia com os portfólios, pois o planejamento diário e o memorial eram desafios, mas aos poucos, por meio de várias leituras e vivências pedagógicas, foi possível observar teoria e prática articulada pelos cursistas.

Houve avanço na compreensão dos portfólios e cadernos de aprendizagem, crescimento profissional nas práticas pedagógicas, ratificando o valor do planejamento para a docência.

Foi percebido avanço na construção do memorial por meio da junção teoria e prática e os cursistas não demonstraram dificuldades para responder o caderno de aprendizagem.

Uma tutora apresentou que teve dificuldade em alguns momentos de recolher os instrumentos de avaliação (portfólio) de certos cursistas por não entregarem em tempo hábil.

Foi destacado o apoio das professoras formadoras que demonstraram domínio nas respectivas áreas temáticas, de forma que, se configurou como auxílio, caso os cursistas demonstrassem dificuldades após o estudo dos livros.

As tutoras sugeriram a informatização no preenchimento das fichas de acompanhamento mensal – FAM, ou seja, que pudessem ser digitadas.

6. Encontro Quinzenal

Foram momentos privilegiados de estudo, aprendizagem e diálogo com ricas socializações de experiências. Houve aprofundamento das temáticas trabalhadas através de oficinas, orientações das práticas pedagógicas, construção de planejamento, intervenções nos relatórios finais.

Os encontros subsidiaram o trabalho do tutor no acompanhamento da prática pedagógica e favoreceu a socialização dos mesmos.

A periodicidade foi apresentada como satisfatória e o espaço foi avaliado como adequado, confortável e aconchegante contribuindo com o estudo, fatores que favoreceram o melhor aproveitamento das discussões sobre as temáticas abordadas.

Sobre o estudo, os professores cursistas participaram efetivamente na leitura do material disponibilizado pelo Programa e cumprimento das atividades.

Os encontros foram realizados de forma satisfatória, apesar de algumas dificuldades com o cumprimento de horário pelos cursistas que desenvolviam outras atividades no mesmo período, ao

ponto de vários deles chegarem ao limite de atingir os 25% de falta permitido pelo Programa.

7. Observação da Prática Pedagógica

Inicialmente havia certa desconfiança e até rejeição por parte das Instituições de Educação Infantil com relação a visita do tutor para a observação da prática pedagógica, mas atualmente são receptivas e procuraram estabelecer parceria com o Programa percebendo que o mesmo contribuiu para a melhoria do trabalho dos cursistas, que são auxiliares de sala.

Mediante as observações e depoimentos de funcionários das Instituições, foi percebido que os cursistas desenvolveram práticas mais atrativas, superando muitas vezes, o trabalho dos professores regentes, pois constatou-se a prioridade dada ao brincar, educar e cuidar nas práticas desenvolvidas pelos cursistas demonstrando um crescimento docente pautado na consciência de responsabilidade educacional, diferentemente das posturas vivenciadas no início do Programa, que era de resistência por parte dos cursistas à construção do planejamento, e atualmente percebe-se a consciência de que planejar é preciso.

De acordo com uma tutora, os cursistas apresentaram dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas mais criativas devido as limitações de espaço, tempo e fazer pedagógico imposto algumas vezes pela equipe gestora das Instituições, como também, falta de ambientes adequados e ausência de instrumentos tecnológicos das Instituições em que atuam. Outra tutora relatou que a interferência da equipe gestora inviabilizou em alguns momentos a observação da prática pedagógica, onde os cursistas por vezes, não puderam realizar a prática pedagógica pela necessidade de desenvolver outras funções na ocasião da visita da tutora.

Outro ponto apresentado como negativo foi o período da paralisação das atividades da educação no município (greve) que impediu a realização das práticas e necessitou de uma reorganização do calendário.

Sobre o atendimento individual, nem sempre pode acontecer de forma satisfatória atendendo as duas horas prevista pelo Programa, devido ao fato do cursista necessitar desenvolver atividades relacionadas ao banho e escovação das crianças no momento destinada à orientação individual, uma vez que sua função nas instituições é de auxiliar de sala.

8. Fases Presenciais Intermediárias

As fases presenciais intermediárias foram momentos importantes e valorizados pelo cursista, uma vez que, os auxiliou no esclarecimento de dúvidas, na compreensão dos conteúdos considerados complexos situando os cursistas nos seus estudos.

O tempo destinado a cada área temática foi satisfatório e as professoras formadoras conseguiram abordar os conteúdos com segurança e tranquilidade. Houve constantes inovações nas metodologias utilizadas que contribuíram significativamente para o trabalho das tutoras, crescimento dos cursistas e contemplou as expectativas de todos.

Houve assiduidade dos cursistas e tutoras.

9. Provas Bimestrais

As provas foram bem estruturadas, de forma objetiva e direta atendendo ao conteúdo estudado e o nível de conhecimento do grupo.

Uma tutora apresentou como dificuldade sua aplicação aos cursistas adventistas, pois a tutora realizava o encontro quinzenal às sextas-feiras e se deslocava aos sábados para a aplicação em horário especial.

10. Parceria com o Município

Uma tutora apresentou que sendo o Proinfantil uma parceria entre o Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, os Estados e Municípios, nos últimos meses houveram conquistas significativas no município com relação ao acordo de participação devido a boa qualidade da alimentação, o recebimento dos cartões de transporte. A remuneração das tutoras permaneceu equivalente ao salário de um professor, atendendo ao piso salarial e possibilitou o investimento na formação e em atividades adicionais para o curso.

Várias tutoras relataram que houve falta de compromisso do município que não cumpriu o acordo na íntegra e, por vezes, prejudicou o desenvolvimento das atividades, principalmente com relação ao transporte.

11. Outros Pontos Relevantes

O Programa foi uma riqueza para o profissional de educação infantil, uma vez que, os conhecimentos adquiridos através do Proinfantil contribuíram para o crescimento profissional de todos os envolvidos.

“Tenho a oportunidade de ver a instituição por dentro e por fora, vejo a teoria e avalio a prática do outro, que antes era o que eu fazia certo ou não, realizava meu trabalho e não me avaliava. Hoje nos estudos posso entender onde errei ou acertei, e fazer disso um processo de aprendizagem para trabalhos futuros.” (Tutora A)

“As professoras formadoras como mestras expandiram minhas leituras e discussões em torno do desenvolvimento infantil.” (Tutora B)

Outro ponto relevante foram os estudos, que consolidaram a formação continuada de qualidade com destaque para os textos encaminhados pela AGF que enriqueceram as discussões, além do livro “Infância e Educação Infantil” sabiamente lido e discutido nas jornadas mensais.

Sobre as relações interpessoais entre PC, TR e AGF houve harmonia e crescimento humano, e especialmente a relação das tutoras com a agência formadora foi maravilhosa, pois as professoras formadoras sempre estiveram presentes nos momentos de dificuldades e acessíveis consolidando a parceria que caracterizou o grupo como uma verdadeira equipe, pois embora, as tutoras e formadoras apresentassem idades, formação acadêmica e concepções diferentes, e por vezes divergentes, o senso de equipe permitiu as tutoras caminhar rumo a um trabalho de qualidade.

II - RELATÓRIO DA AGÊNCIA FORMADORA

1. Formação da AGF

A formação da AGF foi excelente que além da presença dos formadores e tutores, contamos com a presença das AGFs de Sergipe, fato que enriqueceu a formação e o entrosamento

do grupo, além do crescimento de todos através do aprofundamento das discussões e troca de experiências com grupos distintos que foram de extrema relevância para o trabalho desenvolvido ao longo do módulo.

As temáticas das oficinas trabalhadas foram relevantes para o trabalho desenvolvido ao longo do módulo devido ao aprofundamento dos conhecimentos trabalhados, bem como, pela ampliação do olhar sobre o universo da educação infantil, proporcionou a associação da teoria com a prática, e as oficinas atenderam as intenções pedagógicas pautadas numa pedagogia que reconhece e valoriza a ludicidade como mecanismo de desenvolvimento infantil.

Destacamos a riqueza das temáticas, espaços e metodologias utilizadas pelos professores para proporcionar um ambiente de aprendizagem, bem como, a apresentação das oficinas das áreas específicas em espaço aberto para visitação de todos promovendo maior interação e conhecimento sobre as temáticas a serem estudadas ao longo do módulo.

A carga horária foi adequada e atendeu ao trabalho proposto pelas oficinas, da mesma forma, a periodicidade contribuiu para o planejamento e execução das atividades destinadas ao módulo.

Outro ponto relevante foi a disponibilidade do material das oficinas através do CD da formação para os participantes.

2. Jornadas Mensais

As jornadas mensais foram momentos ricos com claro crescimento profissional proporcionado pela troca de experiências e aprofundamento teórico através de estudos e oficinas.

Os estudos desenvolvidos neste módulo foram enriquecidos pelos textos disponibilizados, e principalmente, pelo estudo do livro “Infância e Educação Infantil” sugerido pela coordenação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. As discussões referentes aos textos subsidiariam a formação continuada em cada jornada, onde a AGF permaneceu com a estratégia de motivar e aprofundar o estudo sistemático dos referidos textos também pelas tutoras que faziam a leitura e a discussão previamente de cada texto sugerido.

As oficinas possibilitaram o suporte técnico para o trabalho das tutoras referente aos instrumentos de avaliação, onde as discussões sobre as dificuldades nortearam a socialização de propostas de intervenções para a superação das mesmas.

do grupo, além do crescimento de todos através do aprofundamento das discussões e troca de experiências com grupos distintos que foram de extrema relevância para o trabalho desenvolvido ao longo do módulo.

As temáticas das oficinas trabalhadas foram relevantes para o trabalho desenvolvido ao longo do módulo devido ao aprofundamento dos conhecimentos trabalhados, bem como, pela ampliação do olhar sobre o universo da educação infantil, proporcionou a associação da teoria com a prática, e as oficinas atenderam as intenções pedagógicas pautadas numa pedagogia que reconhece e valoriza a ludicidade como mecanismo de desenvolvimento infantil.

Destacamos a riqueza das temáticas, espaços e metodologias utilizadas pelos professores para proporcionar um ambiente de aprendizagem, bem como, a apresentação das oficinas das áreas específicas em espaço aberto para visitação de todos promovendo maior interação e conhecimento sobre as temáticas a serem estudadas ao longo do módulo.

A carga horária foi adequada e atendeu ao trabalho proposto pelas oficinas, da mesma forma, a periodicidade contribuiu para o planejamento e execução das atividades destinadas ao módulo.

Outro ponto relevante foi a disponibilidade do material das oficinas através do CD da formação para os participantes.

2. Jornadas Mensais

As jornadas mensais foram momentos ricos com claro crescimento profissional proporcionado pela troca de experiências e aprofundamento teórico através de estudos e oficinas.

Os estudos desenvolvidos neste módulo foram enriquecidos pelos textos disponibilizados, e principalmente, pelo estudo do livro “Infância e Educação Infantil” sugerido pela coordenação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. As discussões referentes aos textos subsidiariam a formação continuada em cada jornada, onde a AGF permaneceu com a estratégia de motivar e aprofundar o estudo sistemático dos referidos textos também pelas tutoras que faziam a leitura e a discussão previamente de cada texto sugerido.

As oficinas possibilitaram o suporte técnico para o trabalho das tutoras referente aos instrumentos de avaliação, onde as discussões sobre as dificuldades nortearam a socialização de propostas de intervenções para a superação das mesmas.

5. Ao Estudo e Orientação dos Livros de Estudos

A exemplo dos módulos anteriores, ainda percebemos que alguns cursistas não dedicaram tempo adequado e satisfatório a leitura limitando-se apenas a responder o caderno de aprendizagem.

Sobre os livros de estudo os cursistas não apresentaram dificuldades para compreensão dos mesmos, contudo, foi constatado que os grupos de estudo permaneceram, bem como o atendimento telefônico disponibilizado pela AGF como auxílio para os estudos.

6. Os Instrumentos de Avaliação

Não foi apresentada dificuldade de cursistas e tutoras para a realização e acompanhamento dos instrumentos de avaliação devido ao material ser com consulta e de fácil compreensão; no entanto, neste módulo ainda percebemos dificuldades de alguns cursistas em atenderem aos itens propostos no portfólio e expressarem a reflexão entre a teoria e a prática auxiliados pelas propostas do livro de estudo, principalmente, na redação do memorial por parte de alguns cursistas suscitando sempre intervenções das tutoras e formadoras.

A finalização do relatório do projeto de estudo revelou a riqueza das pesquisas realizadas pelos cursistas, auxiliados pelas tutoras e professoras formadoras, culminando em trabalhos de excelente qualidade desenvolvidos neste módulo.

7. Os Encontros Quinzenais

A periodicidade dos encontros quinzenais foi adequada, viabilizou momentos de interação entre cursistas, tutores e AGF, e oportunizou a troca de experiência e aprofundamento dos estudos.

A carga horária foi adequada ao desenvolvimento das atividades e atendeu ao planejamento.

Quanto à participação dos cursistas foi percebido o envolvimento de todos na contribuição das discussões, sendo mais evidente na socialização das experiências.

Neste módulo continuamos ainda com a dificuldade de vários cursistas em relação a

pontualidade e assiduidade, inclusive, alguns atingindo o percentual máximo de faltas, e apresentação de atestados médicos.

Quanto ao espaço físico, a escola onde ocorreram os encontros proporcionou um ambiente agradável e favorável ao estudo. Uma dificuldade foi a ausência de profissionais de apoio para a segurança e manutenção do local.

8. A Observação da Prática Pedagógica

As visitas à prática pedagógica ocorreram com dificuldades, excepcionalmente neste módulo, além do problema da falta de disponibilidade de transporte para as tutoras, ocorreu a greve dos funcionários da educação no município suspendendo as atividades nas escolas, alterando o cronograma de visitas. Vale ressaltar que todas as problemáticas enfrentadas foram devidamente comunicadas a ATP, EEG e UFMS, e após o retorno das atividades as visitas foram intensificadas para o cumprimento das pendências viabilizando o acompanhamento da AGF e ATP.

Quanto a receptividade na IEL, destacamos a consolidação da parceria entre tutoras, cursistas, gestores, EEG, ATP, e AGF, por meio das visitas realizadas à diversas Instituições, testemunhando a melhoria da prática pedagógica dos cursistas que continuaram se destacando nas Instituições em que atuam, e muitos deles serviram inclusive como referência de profissionais dinâmicos e comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças.

Atendendo a diretriz do Programa a observação ocorreu ao longo de duas horas, conforme o planejamento, seguido do atendimento individual com o objetivo de destacar, pontuar, intervir e contribuir com a reflexão da prática do cursistas. O atendimento individual em alguns casos, ainda aconteceu com dificuldade, devido ao fato de não haver substituto para assumir as atividades dos cursistas e os mesmos terem que desenvolver as atividades de banho, alimentação e escovação das crianças nos horários destinados ao atendimento individual, uma vez que, a função exercida pelos cursistas é de auxiliar de sala. Tal situação foi contornada pelas tutoras que atuaram com dinamismo, flexibilidade e compromisso viabilizando o desenvolvimento do trabalho.

9. A Parceria com os Municípios

O Acordo de Participação foi cumprido em parte pelo município. No item da alimentação

houve a disponibilização em parte, pois não houve em alguns eventos. Com relação ao transporte não foi disponibilizado para tutoras e cursistas, e até o final do módulo não houve o ressarcimento em forma de vale transporte, recurso disponibilizado no módulo anterior.

10. Aspectos Relevantes

Este módulo apresentou várias dificuldades, mas também inúmeros avanços quanto a formação pedagógica dos cursistas, que em várias situações revelaram a contribuição do Programa quanto ao olhar educacional e a pesquisa relacionada ao universo da Educação Infantil.

Destacamos também o bom relacionamento entre as tutoras, os cursistas e AGF propiciando um ambiente favorável ao crescimento profissional de todos os envolvidos.