



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

JEANE CARVALHO DALRI

**CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA
PARA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**

ITAJAÍ

2007

JEANE CARVALHO DALRI

**CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA
PARA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito à obtenção do grau de mestre em Educação, Linha de Pesquisa Desenvolvimento e Aprendizagem , do Programa de Mestrado em Educação – PMAE, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM, da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, sob a orientação da Professora Dr^a. Valéria Silva Ferreira.

ITAJAÍ

2007

AGRADECIMENTOS

Às profissionais de Educação Infantil entrevistadas, por dividirem seus pontos de vistas sobre sua formação no Curso de Pedagogia, possibilitando a realização desta pesquisa;

A todos da Secretaria Municipal de Brusque-SC, que, de uma ou outra forma, colaboraram para a realização desta pesquisa;

À minha família, em especial ao meu marido Célio e às minhas filhas Camila e Tayná, pela compreensão nas ausências e pelo estímulo constante;

Aos meus pais, Nivaldo e Maria, minha irmã Sheila e meu cunhado Marquinhos, pelo carinho e apoio nos momentos difíceis;

À minha orientadora, Dr^a Valéria Silva Ferreira, pelas valiosas orientações e pelo grande aprendizado que me proporcionou nas nossas longas conversas;

Aos professores Dr^o Gabriel de Andrade Junqueira Filho e Dr^a Verônica Gesser, pelas valiosas sugestões à pesquisa durante a qualificação;

Aos colegas de turma: Andréia, Cila, Sandra, Ana, Marilisi, Cleber e Graziela, pelos ótimos momentos que passamos juntos, estudando, debatendo, rindo e se divertindo. Vou sentir saudades!

À minha grande amiga Ana, que se tornou para mim uma pessoa muito especial nesta caminhada.

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar o que a formação docente inicial, no curso de Pedagogia, contribuiu para a ação docente com crianças de zero a três anos. Para tanto buscamos identificar, por meio de entrevista com as professoras, quais as contribuições que o curso de formação inicial oferece para desempenhar o trabalho com essa faixa etária e qual suporte para trabalhar com as crianças no cotidiano. Os subsídios teóricos foram os pressupostos de Novoa (1992, 1995), Tardif (2002), Pimenta (2005), Formosinho e Kishimoto (2002) Dahlberg, Moss e Pence (2003); Zabalza (1998). A coleta de dados realizou-se primeiramente junto à Secretaria Municipal de Educação de Brusque, fazendo um levantamento para identificar as professoras que trabalham com as crianças de zero a três anos. A Rede Municipal de Brusque atualmente conta com 53 professoras nas 12 instituições que atendem essa faixa etária. Dentro desse universo de 53 professoras, participaram da pesquisa 14 professoras com formação em Pedagogia com habilitação em Pré-Escolar e Séries Iniciais e ou Educação Infantil. As entrevistas foram áudiogravadas e transcritas na íntegra a partir daí iniciamos a leitura das respostas, destacando os pontos importantes de cada resposta dada. Nas entrevistas foram abordados cinco temas: Ingresso na Profissão, Pontos Positivos de Trabalhar com a Faixa Etária de zero a três anos, Ponto Negativos de Trabalhar com a Faixa Etária de zero a três anos, Contribuições do Curso de Pedagogia e Suporte para Trabalhar com crianças de zero a três anos. Partindo da análise das entrevistas há um consenso da maioria das professoras em relação à baixa contribuição do Curso de Pedagogia, já que o mesmo pouco contribuiu para trabalhar com a educação infantil, sendo mais direcionado as crianças de 4 a 6 anos e a 1ª a 4ª série. Não pretendemos com esta pesquisa apresentar soluções no que diz respeito ao currículo da Pedagogia, mas de repensar a formação inicial dessas professoras levando em conta os diferentes saberes e refletir a especificidade da formação da professora de crianças de zero a três anos.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Formação Docente, Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This research investigates the contribution of initial teacher training on the Pedagogy course, to the practice of teachers working with children aged zero to three years. For this, it seeks to identify, through interviews with teachers, the contributions made by the initial training course, for working with this age group, and the support it offers for day-to-day work with the children. The theoretical bases used are the premises of de Nova (1992, 1995), Tardif (2002), Pimenta (2005), Formosinho and Kishimoto (2002) Dahlberg, Moss and Pence (2003); and Zabalza (1998). The data collection was carried out, firstly, with the Municipal Education Secretary of Brusque, carrying out a survey to identify teachers working with children aged from zero to three years. The Municipal Network of Brusque currently has 53 teachers in the 12 institutions that serve this age group. Within this universe of 53 teachers, 14 teachers took part in the research, who are trained in Pedagogy with specialization in Pre-School and Initial Series, or Child Education. The interviews were transcribed in full and from there, we began the reading of the responses, highlighting the important points of each response given. In the interviews, five themes were addressed: Entry to the Profession, Positive Points of Working with the Age Group zero to three years, Negative Points of Working with the Age Group zero to three years, Contributions of the Pedagogy Course, and Support for Working with children from zero to three years. Based on the analysis of the interviews, there is a consensus among the teachers in relation to the low contribution of the Pedagogy Course, since it contributed little to working with child education, and was more focused on the 1st to 4th grades. This research is not intended to present solutions in relation to the pedagogy course, but to rethink the initial training of these teachers, taking into account the different knowledge and reflecting on the specific characteristics of training for teachers of children aged zero to three years.

Key words: Child Education, Teacher Training, Pedagogy Course.

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitidos em Caráter Temporário

CEI – Centro de Educação Infantil

CFE – Conselho Federal de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PROEP – Programa de Educação Pré-escolar

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARACTERÍSTICAS DAS 27 PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE BRUSQUE QUANTO À FORMAÇÃO, ANO DE FORMAÇÃO, FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS, IDADE DAS PROFESSORAS E TEMPO DE SERVIÇO.	85
APÊNDICE 2 – CARACTERÍSTICAS DAS 15 PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE BRUSQUE QUANTO À IDADE DAS PROFESSORAS, TEMPO DE SERVIÇO, ANO DE FORMAÇÃO, INSTITUIÇÃO FORMADORA (FORMAÇÃO INICIAL), HABILITAÇÃO, IDADE DAS CRIANÇAS QUE TRABALHA	86
APÊNDICE 3 – PONTOS DE DESTAQUES DE CADA TEMA ABORDADO	87
APÊNDICE 4 – ANÁLISE PRELIMINAR – HORIZONTAL (POR SUJEITOS).....	91
APÊNDICE 5 – ANÁLISE PRELIMINAR – VERTICAL (POR QUESTÕES)	93
APÊNDICE 6 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – 1ª FASE.....	95
APÊNDICE 7 – CONSENTIMENTO PRÉ-ESCLARECIDO	96
APÊNDICE 8 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	97
APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	98

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
LISTA DE SIGLAS	
LISTA DE APÊNDICES	
INTRODUÇÃO	8
1 REVISÃO DA LITERATURA	12
1.1 REFLEXÃO SOBRE OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS	12
1.1.1 Constituição federal de 1988: criança como sujeito de direitos	12
1.1.2 O profissional da educação infantil na LDB 4024/61, 5692/71 e 9394/96	13
1.1.3 A questão da qualidade nos documentos elaborados pelo MEC que tratam da formação do professor da educação básica, em seu âmbito, do professor de educação infantil	19
1.2 FORMAÇÃO DO DOCENTE	25
1.3 FORMAÇÃO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	32
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BRUSQUE-SC	40
2.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	41
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	43
3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	45
3.1 OS DADOS E AS ANÁLISES	45
3.2 PROCESSO DE ANÁLISES PRELIMINARES	45
3.3 PROCESSO DE ANÁLISE FINAL.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

No mundo acadêmico, intensifica-se o interesse pela discussão sobre a função da creche no desenvolvimento das crianças e sobre a necessidade de ver essa instituição não apenas como um direito da mãe trabalhadora, mas também como um direito da criança.

Segundo o Plano Nacional de Educação (2000) é nos primeiros anos, que os bebês começam a se descobrir e a descobrir o mundo. Esse processo de autoconhecimento, que tem início quando se nasce e só termina no final da vida, é influenciado pela cultura, pelas pessoas com as quais se convive e pelo ambiente. Assim, a creche, tem um papel fundamental na construção da identidade e da autonomia de cada criança. Portanto, a formação do profissional da educação infantil é de suma importância.

A formação inicial dos profissionais de educação infantil, em nível de ensino superior, no âmbito dos cursos de Pedagogia é relativamente recente no Brasil. O fato de essa formação começar a acontecer em nível de ensino superior é claro indicador de avanços no processo de profissionalização do educador de crianças pequenas, já que existiram diversas propostas em torno desse profissional, inclusive aquela defendida pelos médicos puericultores que idealizaram um adulto (mulher) para cuidar dessas crianças.

Vive-se um período de reconhecimento do valor do trabalho educativo com as crianças de zero a três anos. O que até então predominava: quanto menor a criança, menos qualificado o profissional, essa idéia hoje vem sendo questionado por toda sociedade. A idéia de que o cuidado e a educação para todas as crianças de zero a seis deve ser garantido em instituições preparadas para desempenhar essa função, conquistou espaço. Pesquisadores e profissionais de Educação Infantil mobilizam-se sobre o assunto. Há mais preocupação com a formação dos educadores. Surgiram disciplinas nas universidades e cursos de especialização sobre Educação Infantil. Muito já se conquistou, mas ainda há muito por se fazer.

A educação de bebês em creches instiga esta pesquisadora desde 1998, quando em fase de conclusão da segunda Especialização em Fundamentos da Educação, ouvia o professor de Psicologia da Educação enfatizando a grande importância da formação desse profissional que trabalhava com crianças (de zero a três anos). A escolha por essa faixa etária foi motivada, principalmente, por dois motivos: a crescente demanda dessa idade (zero a três anos) na Rede Pública de Brusque e pelo entendimento de que o processo educativo e de inserção social já começa na tenra idade, assinalando, dessa forma, a importância do trabalho de uma professora junto às crianças de zero a três anos.

Existe um consenso na literatura dedicada à infância (Formosinho e Kishimoto, 2002), Machado (2002), Oliveira (2002), Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Zabalza (1998), que um dos critérios de qualidade do atendimento educativo passa pela formação do professor. Diante deste contexto é que a preocupação pessoal desta pesquisadora com a formação inicial das professoras de educação infantil se intensificou. É compreensível também que a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas possui uma especificidade, que se aplica também à formação do professor, tendo em vista as diferenças existentes em relação à educação das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assim, esta pesquisadora começou a estudar de forma mais intensa e aprofundada o tema da educação das crianças de 0 a 6 anos.

Buscou-se na legislação (C.F./1988, LDB 4.024/ 61, 5.692/ 71 e 9.394/96) o enfoque dado à Educação Infantil. Recorreu-se também aos documentos elaborados pelo MEC: Política Nacional de Educação Infantil (1993), Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1999), ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006).

Outro fato que promoveu o desenrolar desta pesquisa foi a pesquisadora ter sido indicada em 2001, para coordenar a Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Brusque. Nesse período observou-se outro fato intrigante: várias professoras, que atuavam na Rede Municipal de Brusque, afirmavam que não estavam satisfeitas em estar trabalhando na creche, pois não tinham cursado Pedagogia e/ou Especialização, para cuidar de bebês, reforçando que não se sentiam professoras. A cada dia mais esta pesquisadora confrontou-se com o cotidiano que foi revelando, de forma clara, a especificidade que se requer na educação das crianças e, conseqüentemente na formação de suas professoras. Visto que a atuação dessas professoras estava pautada apenas nos cuidados com alimentação, higiene e sono dos bebês, uma questão passou a acompanhar esta pesquisadora: **Como o curso de Pedagogia contribuiu para desempenhar o trabalho com crianças de zero a três anos ? Quais os suportes que as professoras utilizam para trabalhar com crianças de zero a três anos no cotidiano?**

A partir de todas estas questões esta pesquisa se propõe contribuir para uma reflexão a respeito da formação das professoras de creche. Conseqüentemente, é preciso refletir sobre os atuais cursos responsáveis pela formação dessas profissionais, integrando os elementos que constituem a especificidade do trabalho junto à instituição educativa para bebês.

Entre as áreas identificadas como carentes de pesquisas incluem-se diversas questões relativas à educação de zero a três anos, principalmente na formação profissional. Strenzel (1999) teve como base de sua investigação os resumos das teses e das dissertações sobre educação infantil apresentadas nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil entre os anos de 1983 e 1998. “De um total de 387 pesquisas entre teses de doutorado e dissertação de mestrado, somente quatorze delas dizem respeito especificamente à faixa etária de zero a três anos” (p.76). A literatura (Machado, 2002, Kishimoto, 1999, Formosinho e Kishimoto, 2002) que trata especificamente da faixa etária de zero a três anos, indica a necessidade de expandir o levantamento de produções que se referiam à educação infantil (0 a 3 anos). Isso não significa, contudo, que a faixa etária de zero a três anos não possua história.

A partir dessas constatações surgiu a necessidade e a oportunidade de pesquisar sobre a contribuição do Curso de Pedagogia para a ação docente com crianças de zero a três anos a partir da prática das professoras egressas. Assim sendo, **o objetivo geral deste trabalho é investigar em que a formação docente inicial, das professoras da Rede Municipal de Brusque, no curso de Pedagogia, contribuiu para a ação docente com crianças de zero a três anos.**

Para viabilizar essa investigação, formularam-se os seguintes objetivos específicos: **identificar junto às professoras que trabalham com crianças de zero a três anos, quais as contribuições que o curso de formação inicial oferece para desempenhar o trabalho com essa faixa etária e qual suporte para trabalhar com as crianças no cotidiano.**

Acreditamos que este estudo contribuirá com as discussões curriculares dos cursos de formação inicial no sentido de considerar o que as egressas apontam como importante a respeito das especificidades do trabalho com crianças de zero a três anos. Pretende contribuir também com a Secretaria de Educação de Brusque na tomada de decisões a respeito da programação de formação continuada, assim como, com as discussões e outros estudos, relativos à docência com crianças, de outros pesquisadores da educação infantil.

A partir da Introdução, este trabalho está organizado da seguinte maneira:

No capítulo I, apresenta-se a revisão da literatura, contendo, inicialmente, uma reflexão sobre os documentos educacionais. Analisa-se e descreve-se o reconhecimento e o tratamento dado à especificidade da docência na educação infantil, nos documentos oficiais. Os documentos analisados foram: Constituição Federal de 1988, a LDB 4024/61, 5692/71 e 9394/96, Política Nacional de Educação Infantil (1993), Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1997), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de

Pedagogia (2006). Apresentam-se, também, teorias e comentários a respeito da formação docente, em que se busca destacar quais são os aspectos recomendados para a discussão da formação do docente de uma forma geral e sobre as especificidades da professora de educação infantil.

No capítulo II denominado Procedimentos Metodológicos, apresenta-se o percurso metodológico do estudo, situando o contexto da pesquisa e os participantes. Ao adotar uma pesquisa de cunho qualitativo procura-se manter uma atitude de respeito ao trabalho e as concepções das professoras envolvidas, analisando as entrevistas como expressão de idéias e práticas de sujeitos em formação.

No capítulo III, Análise e interpretação dos dados, faz-se um confronto entre a teoria e os dados das entrevistas realizadas e interpretam-se esses dados a partir de cinco temas abordados, bem como os motivos elencados de cada tema.

Nas considerações finais, reflete-se sobre como se dá a formação inicial da professora de crianças de zero a três anos. Destaca-se a necessidade de discussões e estudos sobre a especificidade da docência na educação infantil, de maior aplicação desses estudos na formação das professoras que atuam na faixa etária de zero a três anos, cuja demanda cresce surpreendentemente em nosso município.

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 REFLEXÃO SOBRE OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

1.1.1 Constituição federal de 1988: criança como sujeito de direitos

A educação infantil vem tendo um maior destaque no cenário nacional nas últimas décadas, principalmente a partir da década de 1980, obtendo várias conquistas regulamentadas na legislação e assumidas no discurso dos órgãos oficiais. No entanto, ao mesmo tempo em que avanços acontecem para a educação infantil, impasses e retrocessos também tem configurado às práticas e políticas assumidas pelas diferentes instâncias governamentais.

A Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, foi elaborada e proclamada com a queda da ditadura militar brasileira e, portanto no momento da afirmação da democracia. Como tal, ela reflete o movimento social de luta por direitos e de conquistas de novos direitos. Apresenta contribuições e avanços para a valorização da criança como sujeito de direitos que interage com seu meio e tem sua própria cultura. Desta forma, constitui-se um marco decisivo, em busca de um caráter para as instituições de educação infantil, que se difere da família, dos hospitais e da escola de ensino fundamental. Assim, ficou sob responsabilidade do Estado o oferecimento de instituições públicas para a educação infantil. Porém, a realidade demonstra que estamos muito distantes de efetivar tal asserção legal e que a maioria das crianças brasileiras encontram-se submetidas às mais grotescas formas de exploração e negação de sua infância.

A Carta de 1988, ao estabelecer a criança como sujeito de direito à educação, cabendo ao Estado e à família garanti-la, proclama o rompimento com os modelos da assistência e da educação estabelecidos historicamente. Essa lei (cap. II, art. 7, § XXV) trata a Educação Infantil de várias formas: como direito dos trabalhadores, ao proclamar a “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988), no capítulo da educação (cap.III, art. 208, § IV) educação infantil é tratada como “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, deixando abertura para várias interpretações. O direito ao atendimento, traz interpretações de não-educar e sim atender, que significa prestar atenção, seguir, estar atento, responder. Essas interpretações presentes na lei possibilitam a atuação de qualquer profissional, uma vez que “atender” pode ser compreendido de múltiplas maneiras.

Ainda no cap. II, art. 203 na seção “Da Assistência Social” tem como um de seus objetivos de assistência prestada a quem dela necessitar “[...] a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice”, estabelecendo, dessa maneira, que à assistência cabe proteger a infância necessitada e não educá-la. Nesse sentido, o direito à educação infantil poderia ser chamado de política de proteção, ao invés de sistemas articulados de educação e assistência das crianças.

A concepção norteadora da prática educacional dessas instituições mantém relação direta com a concepção de infância vigente na época e com a classe social a qual se destinava a instituição. Isso significa dizer que ser criança e vivenciar uma infância nem sempre foram as mesmas coisas. E que educação infantil também teve vários significados no decorrer da História. Segundo Arce (2001) as creches organizavam seu espaço e sua rotina em função de idéias do que significava educar tais crianças. A assistência, a custódia e a higiene constituíam o centro do processo educativo.

Considerando o avanço da Constituição em relação à educação infantil, não é possível deixar de apontar que a mesma elenca assistência à criança; sem especificar quem é o adulto responsável por esse atendimento, comprometendo, assim, a formação dos professores que nela atuam.

1.1.2 O profissional da educação infantil na LDB 4024/61, 5692/71 e 9394/96

Sem o propósito de um estudo aprofundado e exaustivo faz-se uma incursão pelas Leis de Diretrizes e Bases 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, procurando mostrar como foram sendo construídas as proposições para o atendimento das crianças de zero a seis anos e também destacar as orientações dadas a essas professoras.

A **Lei 4.024/61** foi a primeira a apresentar a competência da união legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e com validade para todo o território nacional. Ela não foi proposta na forma de um projeto de Lei, mas como uma iniciativa do Ministério da educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação.

A LDB determinava três níveis de ensino: o **ensino primário**: constituído pela educação pré-primária e pelo ensino primário; o **nível médio**: que integrava o ensino secundário, técnico e a formação dos professores; o **ensino superior**.

Segundo Valle (2002, p. 28)

No que se refere ao pessoal da escola primária, a lei estabeleceu o nível médio de formação conferido pelas escolas normais, que se tornaram responsáveis pela formação dos professores, dos conselheiros pedagógicos e administrativos, e pela transmissão de conhecimentos técnico-pedagógicos relativos à educação infantil.

A Lei 4.024/61 terá referência muito discreta com relação à Educação Infantil, considerando-a dentro do Grau Primário. No título que tratava da Educação de Grau Primário os artigos 23 e 24 foram dedicados às crianças com idade menor de sete anos:

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.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61, ao estabelecer em seus artigos 23 e 24, que as crianças com idade inferior a sete anos deveriam receber educação em escolas maternas ou jardins de infância, já estimulava as empresas a manterem estabelecimentos para os filhos de seus funcionários, com uma estrutura que garantisse a educação como prioridade. O papel das creches, sem descartar a educação, pautava-se por necessidades da própria sociedade.

Entende-se que tinha a necessidade da creche para os filhos das mães que trabalhavam fora em período integral, contudo, existe uma ausência de uma definição sobre o tipo de instituição que cuidará dessas crianças. Como se pode constatar, o fato de a educação de crianças pequenas ser caracterizada como uma modalidade de educação pela LDB 4.024/61 não garantiu a criação de projetos específicos para essa faixa etária.

Com relação à formação dos professores, a LDB 4.024/61 em seu artigo 53, trata da formação dos docentes, estabelecendo que a formação de docentes para o ensino primário far-se-á: “Em escola normal, de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada preparação pedagógica.”

A lei não definia a constituição de uma carreira profissional e não previa igualmente programas de aperfeiçoamento ou de formação contínua do professor. Valle (2002) ressalta que antes mesmo de poder colocar em prática as principais prerrogativas desta lei, a sociedade brasileira sofreu o golpe de Estado de 1964. Este modificou significativamente a educação escolar, editando reformas que atingiam profundamente os sistemas de ensino e davam uma nova configuração à formação dos professores.

Vale lembrar que, historicamente, a profissão professor se constitui majoritariamente no fenômeno feminino, trazendo consigo as marcas do processo de socialização, que na

sociedade brasileira é orientado por modelos dicotomizados e diferenciados, em que o fenômeno feminino tem como eixos fundamentais, o trabalho doméstico e a maternidade. A concepção assistencialista, usada para nortear o trabalho nas creches, particularmente àquelas que atendem crianças de baixa renda, fez com que pessoas sem qualificação profissional específica fossem utilizadas para cuidar das crianças, esse modelo materno de cuidado de crianças em creches, nega a exigência de profissionalização.

Quanto às determinações para a formação das professoras, não há indicações de exigências de formação, para atuar em creches, o que leva a concluir que a atuação dessas professoras não requeria uma formação específica. Os legisladores deixavam claro que não era necessária a formação das professoras para atuar com crianças. Essa atuação podia ser exercida por mulheres voluntárias. De acordo com Bonetti (2004, p. 31), parte-se do princípio de que a forma desses autores conceberem a função dos adultos responsáveis para educar no âmbito institucional e a sua formação influenciou historicamente o encaminhamento da formação dos professores para atuar na educação infantil. Segundo Arce (2001, p. 168) em sua pesquisa para saber o que os alunos do curso de Pedagogia pensavam sobre o profissional que deve trabalhar com as crianças menores de seis anos, as respostas, em sua maioria, reforçam a figura desse profissional como sendo mulher, que não necessita de muita formação. Palavras como “jeitinho” e “gostar” são, segundo essa visão, fundamentais para se exercer o trabalho. Ressalta-se o mito da mulher como educadora nata apoiada em seus conhecimentos naturais e empíricos, bastando que a mulher despertasse a consciência do papel de mãe, pois acreditava que essa consciência nasce da experiência. Dentro desta perspectiva, qualquer um pode cuidar de crianças, bastava ser mulher que já seria biologicamente destinada a este fim.

Reconhecer a educação infantil como educação básica significa reconhecer que as professoras que atuam com crianças devam ter o mesmo prestígio e formação dos profissionais dos demais níveis de educação. Segundo Kishimoto (1999, p. 74-75), os preconceitos arraigados na sociedade, que preconizam que o profissional que trabalha na educação infantil de crianças de zero a seis anos não precisa de preparo, demonstram o desconhecimento da natureza do ser humano e da sua complexidade, principalmente no que diz respeito ao potencial de desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

O mito da mulher como educadora nata, trouxe um grande problema para a profissionalização das professoras de educação infantil, estabelecendo como base de atuação o modelo materno. Segundo Arce (2001, p. 168)

A maternidade surge como a bandeira principal, e a nova imagem da infância como detentora da inocência e bondades humanas reforça a defesa de que a mulher, este ser angelical escolhido por Deus para gerar a vida, deva viver em um ambiente harmonioso e virtuoso, tomando para a si a educação desta semente abençoada que perpetuará a vida humana: a criança.

Vale ressaltar que, nessa visão, a mulher /mãe já estaria naturalmente dotada de tudo o que se necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida. Esta mulher/ mãe rainha do mundo doméstico foi enaltecida, como a figura insubstituível na educação de crianças pequenas. À medida que o magistério foi sendo povoado por mulheres/ mães, caracterizando-se como uma profissão feminina, os cargos mais elevados foram ocupados por homens. Diante desses fatos quais seriam as conseqüências desta mistura de figuras idealizadas e de âmbitos idealizados para a educação?

A **Lei 5.692/71** reedita as orientações da LDB 4.024/61, com a retirada da mulher do âmbito doméstico, impossibilitando-a de educar seus filhos, criando espaços que substituem o lar e, professoras que substituem a mãe.

Quanto à formação para atuar na educação infantil, a LDB 5.692/71, em seu art. 30, estabelece a formação mínima para o exercício do magistério, habilitação específica de 2º grau (Ensino Médio).

No capítulo II do Ensino de 1º Grau (Ensino Fundamental) no art. 19 diz: “Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter idade mínima de sete anos”. No § 2º do mesmo artigo determina que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.” Recomendam-se cuidados e atenção com essa fase da educação, porém, de forma extremamente tímida.

Vale destacar também o art. 61, segundo o qual “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o poder público, educação que preceda o ensino de 1º grau”. Essa legislação não apresentava formas de viabilizar o atendimento às crianças de zero a seis anos, evidenciando a superficialidade com que era tratada a Educação Pré-Escolar no País.

Essa flexibilidade da lei legalizou a presença de leigos nos sistemas de ensino, abriu espaço para a realização irregular de concursos para professores, sem qualquer habilitação para o exercício do magistério.

Incentivava-se que fossem as mães da comunidade para esse trabalho voluntário. Quanto menor a criança, menos formação era necessária. A essa mãe cabia a função de

recrear, alimentar e limpar, pontuando seu trabalho como mães de todas as crianças. Não era necessário que essas mães fossem professoras. Elas deveriam ser e continuar atuando como mães.

[...] o caráter provisório dos cargos (contratos de trabalho de duração determinada), aos quais estavam submetidos os professores da escola elementar, provocava incertezas quanto ao futuro profissional e, por conseguinte, atraía professores iniciantes ou mesmo jovens que não visavam à continuação dos estudos, mas procuravam apenas um emprego. (VALLE, 2002, p. 39)

O que interessava ao governo era a estruturação dos sistemas de ensino e responder rapidamente às necessidades da conjuntura político-econômica emergente, não se preocupando com a qualidade da educação e com a prática pedagógica. Segundo Valle (2002) em 1986, o Ministério da Educação apresentou um relatório aos organismos internacionais, que, apesar dos grandes investimentos das últimas décadas, a Educação do Brasil tinha um grande contingente de professores desprovidos de qualquer qualificação para o exercício da profissão.

A **Lei 9.394/96** foi construída tendo por base a Constituição de 1988. A LDB 9394/96 foi aprovada no Congresso Nacional, em 1996, após oito anos de tramitação, como parte de um processo longo de idas e vindas, demonstrando a complexidade e os interesses antagônicos em torno da educação, que sempre envolve vários setores da sociedade civil, desde àqueles que defendem os interesses das instituições públicas, quanto os que defendem as instituições privadas, intermediado, pelo governo que instaurou um processo de negociação.

Apesar das divergências apresentadas em torno da questão, na LDB 9394/96, ficou assegurada que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de desenvolver a criança de forma integral, complementando a ação da família e da comunidade, integrando-se ao Sistema Escolar Brasileiro (Art. 89). Isso significa que as creches e pré-escolas devem seguir as normas e regulamentações para credenciamento e funcionamento do sistema de ensino ao qual estão submetidas e também dele receber supervisão, acompanhamento, controle e avaliação. O artigo 4º, inciso IV da LDB 9394/96 estabelece a obrigação do atendimento pelo poder público, mas não é obrigatória a matrícula das crianças pequenas em creches e pré-escolas ficando a critério dos pais ou responsáveis.

Tanto o artigo 11 da LDB 9.394/96 e na Constituição Federal através do artigo 30, Inciso IV, ambas as legislações atribuem à esfera municipal a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil, sendo também colaboradores e co-responsáveis, por esta área, a União e os

Estados, conforme artigo 11 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil em creches e pré-escolas.

Apesar de todos estes avanços no campo do direito às crianças, tanto na Constituição Federal de 1988 como na LDB 9.394/96, nenhum ente federado (União, Estados e Municípios), até o presente, tem a Educação Infantil como prioridade, pois elegeu-se o Ensino Fundamental como prioridade.

Portanto, podemos afirmar que, no Brasil existe um grande aparato legal na garantia do direito à criança pequena entre eles os espaços educativos, mas ainda apresentam deficiências em suas práticas.

A LDB 9.394/96 definiu um novo estatuto, com importantes repercussões sobre a organização dos sistemas de ensino nos diversos níveis governamentais. Antes dessa inovação legal, as creches estavam, em sua maioria subordinadas a órgãos não-educacionais (ligados à área do bem-estar social) e as pré-escolas, ainda que, fazendo parte dos sistemas de ensino, não tinham uma definição legal clara. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores, como objeto de tutela. Era oferecida como um serviço de assistência social as crianças de zero a três anos com ênfase na função de guarda, enquanto para as crianças de zero a seis anos, centrava-se o objetivo na preparação para a alfabetização, transformando a educação infantil em um serviço de natureza educacional. A partir da LDB 9.394/96, a educação infantil e a formação dos profissionais passam a ser pensadas no âmbito da educação básica. Os artigos 61 e 62 dessa lei incorporam algumas questões sobre a formação desse profissional:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Observa-se que o artigo 61 traz uma preocupação em formar profissionais capacitados para orientar o ensino conforme as diferentes fases do desenvolvimento do ser humano. Trata de um ponto fundamental em seu inciso I, que é a relação teoria-prática, pois este é um dos aspectos de maior relevância, na graduação. No entanto, devido à falta de clareza da lei com relação à formação dos educadores, são necessárias ações concretas que passam pela reformulação dos cursos de formação, no que se refere aos currículos.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, 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.

Observa-se que a lei 9.394/96, procura situar o professor como eixo principal da qualidade da educação, apresentando, assim, alguns avanços quanto à formação docente e, trazendo em seu bojo questões essenciais como:

- associação entre teoria e prática;
- exigência do curso superior para educadores da educação básica;
- educação continuada para profissionais de educação de diversos níveis.

Tais artigos norteiam o nível de formação, entretanto é problemático, pois não explicita o tipo de formação para o docente de Educação Infantil, ou seja, na legislação, a educação infantil se insere na educação básica, de uma política educacional mais ampla, em que se percebe que o ensino fundamental se coloca como prioridade.

A lei trata os docentes, de forma geral, como docentes da educação básica, o que leva ao entendimento de que, ao estabelecer a incumbência dos docentes da educação básica, inclui ali também o professor de educação infantil. Ao propor-se que a formação inicial se estruture a partir de fundamentos gerais e específicos, pode-se inferir que a especificidade da educação infantil é reconhecida e deverá ser levada em conta. No entanto, não há indicadores claros no documento aqui em análise sobre o que é entendido e defendido como específico para o docente que atuará com a primeira etapa da educação básica. Admite-se sua especificidade, porém a estrutura curricular segue uma organização disciplinar do ensino fundamental.

Essa distância entre a realidade de nossos profissionais e a exigência de conhecimentos teórico-práticos a eles impostos, dada a especificidade da educação infantil é bastante grande. Cuidar e educar de sujeitos históricos, culturalmente determinados é grande desafio posto aos profissionais que atuam na educação infantil. Esse novo perfil de atendimento a criança de zero a três anos passa necessariamente pela construção de um novo perfil profissional.

1.1.3 A questão da qualidade nos documentos elaborados pelo MEC que tratam da formação do professor da educação básica, em seu âmbito, do professor de educação infantil

Neste item discorre-se a respeito da Política Nacional de Educação Infantil (1993), dos Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil

(1997), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006).

Em 1993, o Ministério da Educação e Cultura – MEC elaborou a **Política Nacional de Educação Infantil** que apresenta diretrizes pedagógicas relacionadas à função da educação infantil. Esse documento em sua primeira versão preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação. Foi elaborado em parceria com o comitê nacional de Educação Infantil, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, oito seminários regionais (nas capitais: Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiana, e Manaus) para a discussão desse documento. O desejo do MEC, conforme documento, é de contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos. Desse modo, o documento define que o trabalho realizado com as crianças de zero a seis anos deve cumprir “[...] duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família.” O documento assume a concepção da Constituição de 88 e lança as novas diretrizes para a área. Entre elas uma que afirma a necessidade de construir a profissionalização das professoras de Educação Infantil, recomendando que o adulto que atua na creche e na pré-escola deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação condizentes com o papel que exerce. Em relação ao nível de formação, a proposta elenca que “Os profissionais de educação infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.” Nesse contexto, são reconhecidos a identidade e o papel da Educação Infantil.

Tal diretriz incorpora que a qualificação profissional é um elemento fundamental para melhorar a qualidade do atendimento das crianças em creches e pré-escolas.

A partir disso, aposta-se na qualificação do profissional da creche e pré-escola, uma vez que ele tem a função de educar e cuidar de forma integrada sem sobrepor o cuidado à educação e vice-versa, porém o documento estabelece ainda que a valorização do profissional de educação infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida.

O documento parte do entendimento de que uma formação mais elevada vai subvencionar o professor a enfrentar o trabalho com as particularidades dessa etapa do desenvolvimento, rejeitando uma formação que se restrinjam às técnicas e habilidades e qualificar essas professoras de modo mais amplo.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, a Educação Infantil recebeu destaque inexistente nas legislações anteriores, por isso houve a necessidade de se criar normas e regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal. É uma forma de garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas. Surge então o documento **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituição de Educação Infantil**.

Sendo assim, o MEC, por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil, criou uma publicação organizada por conselheiros representantes dos Conselhos de educação de todos os Estados e do Distrito Federal, contou com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC. O objetivo do mesmo é contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil.

Em 1997, no documento subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, a formação do professor da educação infantil recebeu especial destaque, estabelecendo: “É importante e oportuno que se reflita sobre o papel dos conselheiros na regulamentação e na promoção da formação do professor de educação infantil.” (volume I p. 17). O documento confirma a especificidade da criança da educação infantil, razão que justifica a reflexão da formação dessa professora exigida pela realidade e pela Lei. Entretanto, o mesmo documento evidencia bem a situação dessas professoras:

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação do magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil. (Volume I, p.18)

Diante dessa realidade a discussão na área da formação específica da professora de creche é cada vez mais necessária para uma qualidade no atendimento dessas crianças.

Em 1998, foi apresentado pelo governo federal e, mais especificamente, pela Coordenadoria de Educação Infantil do MEC, o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Trata-se de um documento produzido pelo MEC, que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais, que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de um referencial nacional comum para os currículos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil contemplam o trabalho nas creches para as crianças de zero a três anos e nas pré-escolas ou centros de educação

infantil para as crianças de quatro a seis anos. O documento norteia as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelece paradigmas para o cuidado e educação com qualidade.

Essa proposta do MEC vem no sentido de qualificar o atendimento da educação infantil. É uma importante contribuição para o trabalho dos educadores, embora não seja mandatária, ficando a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas, viabilizando, assim, que os professores possam transitar pelas diferentes áreas do conhecimento, compreendendo e produzindo conhecimentos a partir de seus próprios saberes.

O documento está estruturado em três partes, sendo:

- documento introdutório;
- formação pessoal e social;
- conhecimento de mundo.

À leitura do primeiro volume do RCNEI “introdução”, constatamos um texto bem cuidado esteticamente e com belíssimas fotografias que acompanham os três volumes. Essas fotografias revelam a diversidade cultural das crianças brasileiras nem sempre contempladas pelo documento.

Com relação ao conteúdo apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O volume Formação Pessoal e Social contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O volume relativo ao Conhecimento de Mundo contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

O documento apresenta uma definição geral das concepções pedagógicas, estabelece eixos de trabalho e seus respectivos objetivos, oferece uma relação de conteúdos por faixa etária de zero a seis anos, bem como uma orientação didática para os professores. O perfil do profissional da educação infantil traçado pelo RCNEI é que este deverá ter uma competência polivalente, deve trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos até específicos das diversas áreas do conhecimento. Deve saber debater com seus pares, com a família, a comunidade, ser um aprendiz, refletindo sobre sua prática.

O RCNEI traz como pano de fundo a concepção de aprendizagem sociointeracionista, porém, a sua organização remete, a outras concepções. Os diferentes níveis do desenvolvimento infantil estão descritos nesse texto, como sobreposição de fases. Essa organização não permite um movimento entre a prática proposta e a teoria que o fundamenta.

É possível considerar um avanço para a área, a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a educação infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com crianças de zero a seis anos em instituições educativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006 é um documento que se refere à formação de professores de Educação infantil e dos quatros anos do Ensino Fundamental. A mesma em seu Art. 7º institui a duração da carga horária do curso de Pedagogia Licenciatura, será de no mínimo de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

- I. 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência como assistências a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II. 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III. 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

O mesmo tem a finalidade de provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores e gerar reflexões por parte dos formadores dos mesmos e que seja utilizado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em

cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais.

As Diretrizes resultam de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares.

Conforme esse documento, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Destaca a relevância das investigações sobre as especificidades de como as crianças adquirem o conhecimento nas diversas etapas de desenvolvimento, em especial as crianças de zero a três anos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:

A aprendizagem dessas crianças difere daquelas entre 7 e 10 anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária, e em decorrência há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios e até de violência às linguagens e necessidades do educando. Daí decorre a exigência precípua de o curso de Pedagogia examinar o modo de realizar trabalho pedagógico, para a educação da infância a partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo com uma visão da criança como um “vir a ser”. (2006, p.13)

É inquestionável o grande avanço que essa diretriz representa para a educação das crianças pequenas, garantindo-lhes legalmente esse direito com atendimento de qualidade, inexistentes nas legislações anteriores, quando a educação das crianças de zero a seis anos era considerada como assistência e amparo. É importante destacar que muitos direitos sociais garantidos na legislação não são cumpridos, porque não há no quadro atual fonte de financiamento própria para a educação infantil.

Todos esses aspectos legais referentes à Educação Infantil e a formação do professor, aqui brevemente discutidos, indicam avanços e retrocessos. Avanços que se configuram na legislação e retrocessos que vivenciamos cotidianamente através das políticas públicas para a educação de crianças de zero a seis anos, denotam o descompromisso do Estado na garantia desse direito às crianças e às famílias. Não podemos negar os avanços, mas também não podemos cair na ingenuidade de aplaudi-los sem uma análise mais profunda entre os objetivos proclamados e os reais.

Mesmo que a inclusão da educação infantil no âmbito da educação básica tenha gerado orientações para a formação de seus professores sob a lógica do ensino fundamental, é

dentro do campo educacional que deve se dar a luta pelo reconhecimento da especificidade da educação da criança de zero a três anos e do exercício da professora junto a essa fase da vida. Nesse sentido, torna-se fundamental que se dê continuidade a estudos com a finalidade de melhor explicitar a especificidade da educação de criança de zero a três anos e na atuação docente. Só se chegará ao reconhecimento da especificidade de sua docência através da participação dos debates no âmbito da educação, trazendo a visão da área e quebrando, assim, seu isolamento, em especial dos encaminhamentos da formação de seus profissionais.

1.2 FORMAÇÃO DO DOCENTE

A transformação acelerada das sociedades ao longo da última década criou novas expectativas em relação à escola, conseqüentemente fortes pressões nos sistemas educativos. O progresso das sociedades liga-se, em parte, à qualidade de educação fornecida, que depende da formação daqueles que ensinam e educam, esses contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade da educação.

Nesse sentido, pesquisas, estudos e trabalhos na área de formação dos profissionais da educação, num tempo de tantas transformações e novas exigências, continuam sendo necessárias, principalmente considerando-se as mudanças que estão sendo implantadas no sistema educacional brasileiro com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). Neste capítulo, buscamos na literatura sobre formação docente, destacar quais são os aspectos ressaltados e recomendados para a discussão da formação do docente de uma forma geral e sobre as especificidades do docente de educação infantil.

No Brasil, desde o início dos anos 1990, conforme Tardif (2002) assiste-se à emergência de novos discursos visando à formação docente. Anteriormente, a formação docente estava centrada na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares numa racionalidade fechada. Na atualidade, a formação para o ensino toma uma nova direção, centrada na aprendizagem de competências, saberes, atitudes, do agir profissional.

Segundo Santos (2005) as investigações reconhecem o professor como sujeito social e histórico, apropriado de um saber e de um fazer, surgindo, assim, a necessidade de pesquisar os saberes dos professores, suas ações e pensamentos. As relações indivíduo e sociedade são características humanas, estão presentes desde o nascimento, que é constituído socialmente nas suas relações e através delas.

A partir da década de 1990, segundo Tardif (2002), a prática docente passou a ser valorizada e investigada. Preocupado com a profissionalização dos professores, essa prática discute a questão dos saberes docentes no contexto das relações que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Nesse sentido, percebe e busca esclarecer as características desse saber e investiga os motivos pelos quais ele é tão desvalorizado, o que é uma das formas de expressão da desqualificação da profissão docente.

Os saberes da experiência são, para Tardif (2002), o “núcleo vital do saber docente”, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes, em relações de interioridade com sua própria prática. Como se pode perceber, esse autor valoriza os saberes docentes e, entre eles, o saber da experiência. Segundo o autor destaca a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Para Tardif (2002, p. 36- 39) vai assim classificar os saberes:

- **Os saberes da formação profissional** o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- **Os saberes disciplinares** saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural, como se encontram hoje integrados nas faculdades, nas universidades. Os saberes das disciplinas;
- **Os saberes curriculares** apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que os professores devem aprender e aplicar;
- **Os saberes experienciais** brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes práticos (do trabalho cotidiano).

Tardif (2002) desenvolve seu pensamento no sentido de mostrar que os cursos de formação no âmbito da universidade não têm dado conta adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmico, teórico, científico. A proposta do autor é justamente a que as pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional se voltem quase que inteiramente para a investigação dos saberes que os professores utilizam em seu dia-a-dia, deixando claro que “[...] não se deve confundir os saberes profissionais com os

conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária.” (TARDIF, 2002, p. 257). A única maneira de formar os professores para que consigam atuar de maneira mais eficiente diante das circunstâncias imprevisíveis do dia-a-dia, é proporcionar-lhes a vivência regular desse tipo de experiência durante a formação. O autor é contra a idéia que o saber é produzido fora da prática e, portanto, sua relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação.

Tardif (2001, p. 124) apresenta na formação de professores certas mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes. Ele se limita a três breves considerações:

- 1) reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que eles deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa onde ela ocorra, seja na universidade, nos institutos ou noutros lugares;
- 2) o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a essa profissão e dela oriundos, então me parece que a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos;
- 3) a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos.

A unidade dos saberes dos professores é dada pela ação, pelas necessidades e especificidades da prática. Os saberes docentes são personalizados e situados, ou seja, são apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de serem dissociados das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho. Isso se deve, em grande parte, pelo fato imponderável está sempre presente. “Os professores precisam contar com as suas próprias capacidades e experiências para controlar o ambiente de trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 266). Segundo esse autor, esses saberes deveriam ocupar lugar central nos cursos de formação de professores, o que exigiria uma mudança curricular e também uma verdadeira reforma universitária, em que se desse menos importância ao trabalho no campo das disciplinas acadêmicas e concedesse mais importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização.

Tardif (2002) elenca que o modelo na racionalidade técnica apresenta problemas, por ser idealizado como uma lógica disciplinar, e não como uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidade do trabalho do professor e por não levar em consideração os alunos com suas crenças e representações anteriores ao ensino.

Como afirma esse autor, a prática profissional não é um processo de aplicação de conhecimentos universitários,

[...] é na melhor das hipóteses, um processo de “filtração” que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário, nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, 2002, p. 257)

Esse pensamento reforça a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado para a pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir para a formação profissional. Ou seja, que ele se torne capaz de justificar e explicar os objetivos da sua ação.

O estudo do ensino ou das formas de ensinar deveria surgir das construções dos saberes docentes, a fim de proporcionar reflexões sobre as práticas dos próprios professores por meio de seus trabalhos cotidianos. Como afirma Nóvoa (1992 (b)) a prática docente revelam a importância de se recuperar as trajetórias dos professores, pois a partir de sua trajetória e das relações coletivas dentro das escolas são construídos caminhos profissionais que são únicos.

Neste sentido, percebemos a distância existente entre o que recomenda a teoria e a realidade das práticas. Ou como afirma Nóvoa (1995) “O excesso dos discursos e a pobreza das práticas formativas, indicando que é preciso um esforço por parte dos formadores e novas diretrizes nas políticas públicas de formação para a superação deste contraste”.

Os cursos de formação de professores devem ser organizados com base na formação cultural, formações científicas (disciplinar), estes por sua vez estritamente ligados à formação prática. Isto significa integrar a profissionalização docente ao seu próprio currículo, tornando-os sujeitos de sua própria formação e não meramente alunos receptivos de conhecimentos pré-determinados e muitas vezes ineficazes. Para Tardif (2002) a formação profissional não deve estar voltada somente aos conteúdos teóricos, mas também se basear nas necessidades e nas experiências vivenciadas pelos professores. Nesse contexto, a criticidade, a inovação, e a teoria são elementos imprescindíveis para a formação de profissionais da educação, considerando-os não somente como alunos, mas também como atores de sua própria formação.

Formação esta, com o qual trabalhamos a partir das práticas pedagógicas dos docentes envolvidos através da discussão de suas próprias práticas. Neste processo, discutir os problemas do cotidiano da sala de aula com vistas à superação, através das trocas entre os professores e a formadora destas, intermediada pelos autores teóricos estudados, onde as

práticas das professoras e da formadora sejam um ponto de partida e de chegada para novas aprendizagens, estratégias de formação que buscam a articulação entre teoria e prática.

Tardif (2002) traz uma contribuição muito importante para melhor compreensão da atividade docente, principalmente porque expressa o resultado de pesquisas sobre a ação, no seu próprio contexto de realização, conseguindo, por isso, identificar aspectos que são próprios desse fazer, em sua especificidade. Revela que a ação docente é um processo de construção e não de reprodução de modelos prontos, ao mesmo tempo em que indicam pistas preciosas para a reformulação dos processos de formação.

Nóvoa (1992, (b)) valoriza o cotidiano pedagógico e discute a importância que as “histórias de vida” podem adquirir nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino, procura despertar, nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma como sentem a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira, devendo este voltar-se para os desenvolvimentos: pessoal, profissional e organizacional.

Nóvoa (1992,(a) p. 26) tem se voltado para o estudo dos saberes docentes que são aqueles que os professores dominam para exercer sua atividade profissional. Denomina o mesmo como o “triângulo do conhecimento” que relaciona o saber das disciplinas, o saber da pedagogia e o saber da experiência. Frequentemente, é o saber da experiência, ou seja, aquele constituído pelo professor, que ocupa o “lugar do morto”. Afirma que “[...] necessita-se a instauração de novos mecanismos de regulação e de tutela da formação de professores, o que passa pela autonomia das Universidades e das escolas.” O autor elenca que se deve encarar a formação inicial como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa que elabora a partir dessa prática, no sentido que essa reflexão é essencial para a profissão, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores. O professor deve construir formas de atuação com base em teorias que se tornam ações de acordo com as solicitações do meio. No sentido explicitado por Zabalza (1994, p. 31) “Profissional é aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível.”

A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através dessa análise sistemática das práticas. Uma análise que é individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação.

Nóvoa (1992,(b)) acredita que o desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Essa teoria derruba a crença de que um bom docente se faz em universidades conceituadas. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, não garante um bom desempenho. É essencial atualizar-se sempre. No entanto, esse saber, que na literatura é denominado saber da experiência, além de desvalorizado, muitas vezes não é reconhecido pela academia. Esse autor entende que a teoria fornece alguns instrumentos ao professor, mas o adulto acaba retendo apenas o que está ligado à sua experiência. E nesse sentido a formação deve sempre passar pela “[...] mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.” (NÓVOA, 1992 (b) p. 28)

A relação conflituosa entre saberes da experiência e os da academia ocorre da cultura profissional de alguns professores, que supervalorizam o conhecimento produzido pela academia, em que os teóricos são os formadores, e os professores, os formados, os práticos. Romper com essa cultura de formação é repensar sua forma de trabalho e seu papel ético-político e pedagógico visando à construção de uma nova cultura escolar. A criação dessa nova cultura, por sua vez, exige que as experiências se mostrem se confrontem, num esforço de capitalizar o trabalho já existente.

Ser professor obriga a reflexões constantes, que cruzam a maneira pessoal de ser com a maneira de ensinar. As idéias de Nóvoa têm representado uma contribuição valiosa aos estudiosos da área, estimulando inúmeras investigações e estudos.

Pimenta (2005), em sua obra *Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes* enfatiza que a identidade do professor é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas.

A identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidas as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2005, p.19)

Pode-se afirmar que a identidade profissional desenvolve-se no contexto sócio-político e histórico em que está inserido o professor. A construção da identidade do professor passa pelos saberes da experiência, construídos pela prática docente, cada vez mais valorizada na formação do professor. Durante a década de 1960, valorizava-se o conhecimento específico do professor em relação à disciplina que ministrava. Na década seguinte (1970),

essa concepção foi absorvida pela valorização dos saberes didático metodológico. A partir dos anos 1980, surgiu a preocupação e valorização da prática pedagógica. Esse processo de construção e reconstrução da identidade do professor gera constante reflexão das suas experiências e práticas cotidianas no magistério.

O tema dos saberes docentes encontra-se no centro das reformas atuais da formação de professores da Educação Básica. Tal tema concentra-se em conhecimentos, capacidades de refletir a própria formação e propor ações de mudança social e pessoal.

Para Nóvoa

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

Desta forma, segundo Nóvoa (1995), deve fazer parte da formação docente: **o desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional.**

- a) o **desenvolvimento pessoal** significa produzir a vida do professor. O autor considera que a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize a autoformação participada e o pensamento autônomo do professor. A formação considerada um investimento pessoal que visa construir uma identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1995, p. 25-26);
- b) o **desenvolvimento profissional**, segundo o autor, significa produzir a profissão docente, estimulando o desenvolvimento autônomo e contextualizado pois, profissionais competentes tem capacidade de autodesenvolvimento reflexivo. O que viabiliza a reconstrução constante e permanente da identidade do professor (NÓVOA, 1995, p. 26-28);
- c) o **desenvolvimento organizacional** refere-se, conforme o autor, à produção da escola, de modo que a formação de professores conceba a escola como um ambiente educativo, que associe o trabalho propriamente dito a formação do professor, simultaneamente, no cotidiano escolar, entendendo que a formação é indissociável tanto dos projetos profissionais quanto dos organizacionais (NÓVOA, 1995, p. 28-31).

Pimenta (2005, p. 29) considera a formação docente como “[...] autoformação uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.” Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de

autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Schön citado por Pimenta (2005), contempla um triplo movimento: a) da reflexão na ação b) da reflexão sobre a ação; c) da reflexão sobre a reflexão na ação. Desta forma, o professor é considerado um profissional relativamente autônomo (SCHÖN, apud PIMENTA, 2005, p. 29).

1.3 FORMAÇÃO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Ariés (1992) historicamente a criança sempre foi vista como incompleta e imatura em função de suas características físicas, biológicas e cognitivas, tendo uma compreensão de natureza infantil apenas como um organismo em desenvolvimento ou uma fase da vida que encontra na determinação dos fatores inatos, universais. Por esse motivo a razão em considerá-la apenas como um adulto em miniatura que precisava ser preparada para o futuro e a infância reconhecida apenas como um estágio em desenvolvimento. Vista como promessa, como futuro, projetava-se na criança o adulto moralmente desejável segundo os referenciais dominantes de sociedade da época.

Assim, a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbana, industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. Aprendemos com os estudos de Áries (1992) que: a condição e natureza histórica e social das crianças, a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos e a importância de atuar considerando-se essa diversidade.

Para Frabboni, (1998,p. 67) a idéia de criança apresenta um percurso de três etapas:

A primeira, que se passa durante a Idade Média e o início da Idade Moderna, foi chamada de infância negada, ou a criança adulto, pois não havia uma idéia intencional de educação e isso significava tornar-se membro da sociedade dos adultos a partir do momento em que era desmamada e já não parecia precisar dos cuidados maternos. A criança tornava-se companheira do adulto e não se diferenciava do mesmo.

A segunda etapa ocorre na fase avançada da Idade Moderna, com a revolução industrial, paralelamente ao surgimento da família moderna. Essa etapa é chamada de infância

institucionalizada, surgindo a identidade de criança filho-aluno(a). A criança se torna o epicentro do interesse educativo dos adultos, família e escola impedem que ela integre-se ao mundo adulto antes de submetê-la a certo preparo ou quarentena dentro de uma instituição. É negada a possibilidade de situar-se autonomamente diante da realidade e do social, passando a mesma a existir somente como criança de uma família concreta, o aluno(a) de uma escola concreta.

A terceira etapa, da criança como sujeito social ou da infância reencantada, está em processo em nossos dias e só será possível na medida em que a escola e a família conseguirem desinstitucionalizarem-se, abrindo-se ao social. Para Frabboni (1998), esta última etapa que legitima a criança como sujeito social.

A nova concepção de criança como sujeito de direitos implica, assim, numa nova visão de infância e, portanto uma nova visão de educação. Em decorrência, a criança não é apenas futuro, mas ocupa um lugar importante no presente.

Quando nasce uma criança não nasce apenas um filho nascem também uma mãe, um pai, irmãos, enfim, forma-se uma família que gera um conjunto de relações que se transforma em torno daquela criança. Quando a criança se torna aluno exige-se a figura do professor. Na concepção de criança sujeito de direitos, protagonista histórico, cidadão em desenvolvimento, o professor já não será o que transmite conhecimentos, mas o que escuta, aponta caminhos e organiza ambientes didáticos. O professor deverá entender que toda a relação humana é transformadora e que, em decorrência, ao cuidar de uma criança ele estará educando mesmo que não tenha plena consciência. Daí as exigências educacionais de que o professor tenha formação específica para essa função.

Um aspecto importante na trajetória da educação infantil, gerado pela sociedade, é a pressão pela expansão e qualificação do atendimento. Historicamente, essa demanda aumenta nas décadas de 1970 a 1980, com o processo de urbanização do País, cada vez mais intenso, com a inserção feminina no mercado de trabalho, levando a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de quatro a seis anos, e, também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de zero a três anos e o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento cognitivo/lingüístico, socioemocional e psicomotor, através da discussão de teorias originárias especialmente dos campos da Psicologia e Antropologia. Com isto, os órgãos educacionais passam a se ocupar mais das políticas públicas e das propostas para a educação da infância.

Com as mudanças geradas pelo movimento da sociedade, a educação infantil teve que rever seus conceitos, procurando atender aos interesses apresentados em cada momento

histórico, mas, mesmo revendo conceitos e procurando atualizar-se, alguns princípios que nortearam a prática da educação infantil no Brasil desde seu início ainda continuam permeando os dias atuais.

Em relação à concepção de infância Sirota (2001) coloca que na sociologia em geral e na sociologia da educação permaneceu a concepção de infância durkheimiana, ou seja, a criança é um “vir a ser”, é considerada um ser futuro, uma pessoa em vias de formação, frágil, delicada.

Essa infância do vir a ser passou a ser investigada pelos sociólogos a partir das instâncias encarregadas do trabalho de socialização como a escola, a família, a justiça, etc. Segundo Sirota (2001) é principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância. Estes primeiros elementos, para a autora, são resultado de um movimento geral da sociologia que se volta para o ator, influência da redescoberta da sociologia interacionista, das abordagens construtivistas que vão fornecer outras concepções teóricas para a construção do objeto, ou seja, consideram a criança como ator no processo de conhecimento.

Considerar a educação apenas como uma extensão da função materna contribui para a crise educacional, pois se o professor não for consciente do seu papel de educador e de formador, agir apenas pelo senso comum, sem buscar um embasamento teórico para sua práxis, todo o seu trabalho se dissolve. É imprescindível que todos os envolvidos no processo educativo estabeleçam objetivos comuns e ações adequadas para atingi-los, para que se tenha realmente um ensino de qualidade, emancipatório, transformador. Com esse norteador, pretende-se oferecer subsídios para a construção de um espaço da infância, local onde a criança fala, ou seja, pronuncia-se desde o nascimento, construindo significados e cultura, uma construção social específica, com uma cultura própria e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos.

Como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 111)

A instituição dedicada à primeira infância não pode ser entendida como um lar substituto. As crianças pequenas, tanto com menos ou mais de três anos de idade, são consideradas capazes de lidar e, de fato, de desejar e cultivar relacionamentos com pequenos grupos de outras crianças e adultos, sem que isso coloque em risco seu próprio bem estar ou seu relacionamento com seus pais.

Segundo Formosinho (2002, p. 44) a docência na educação infantil apresenta aspectos similares e também diferenciadores da docência dos demais níveis de ensino, e “[...] esses

aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância.”

A autora caracteriza alguns aspectos da singularidade da docência na educação infantil que a diferenciam dos demais níveis, singularidade esta que se dá em função dos seguintes aspectos:

1. **das características das crianças pequenas ou da globalidade, vulnerabilidade e dependência da família** – globalidade que exige que o professor leve em conta a criança como um todo indissociável (em seus aspectos afetivo, cognitivo e social biológico), exigindo em sua educação múltiplas funções. A criança, vista como vulnerável e dependente em relação aos adultos, exige do professor de educação infantil um conhecimento veiculado em sua formação que leve em conta essa “[...] vulnerabilidade social das crianças e, por outro, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação.” (DAVID, 1999 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46);
2. **das tarefas à abrangência do papel de educadora de infância** – abrangendo o educar e o cuidar, responsabilizando-se pela criança de forma integral, pelas suas necessidades e sua educação, que envolvem um conjunto total das necessidades das crianças e “[...] pelas correspondentes tarefas desenvolvimentistas, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o currículo integrado, o foco na socialização, a relação com os pais, às questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança o currículo integrado.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46). Há, assim, na educação da infância uma interligação profunda entre “educação e cuidados”, “entre função pedagógica e função de cuidados e custódia.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 47);
3. **da necessidade de estabelecer uma rede de interações alargadas** – com as crianças e os diferentes profissionais das instituições (psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, dirigentes comunitários, voluntários, etc.) e com as famílias, integrando “[...] desde o interior do microsistema que é a sala de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas.” (OLIVEIRA - FORMOSINHO, 2002, p. 48);
4. **na integração e interação entre o conhecimento e a experiência, entre os saberes e os afetos** – como centrais da docência na educação infantil como uma

profissão que se sustenta na “[...] integração do conhecimento e da paixão.”
(OLIVEIRA - FORMOSINHO , 2002, p. 48-49).

É equivocado afirmar que somente agora as creches se transformaram em instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. O que necessita é assegurar propostas pedagógicas de qualidade para trabalhar com essa especificidade de zero a três anos.

Ao focalizarmos a questão de especificidade na Educação Infantil, isto não significa excluir nosso olhar sobre as demandas do Ensino Fundamental, consideradas ora em suas especificidades, ora em sua articulação com a Educação Infantil. Ao contrário, significa romper com a falsa idéia de igualdade entre estes dois níveis de ensino, já que as necessidades e características das crianças maiores se diferenciam das necessidades e características das crianças pequenas.

O reconhecimento das professoras de crianças de 0 a 3 anos como professoras somente poderá ser considerado uma conquista, se no seu estabelecimento for valorizado e levado em consideração o que caracteriza a sua especificidade.

Segundo ZABALZA (1998), a idéia do profissionalismo docente e das suas exigências é aplicável, da mesma maneira, aos professores de educação infantil do que aos dos outros níveis de ensino. Mas no caso da educação infantil, as competências possuem perfis próprios.

A LDB 9.394/96 traz ainda, outras deliberações que geram muitas conseqüências na formação de professores. Estabeleceu que não se admitisse mais o trabalho leigo para aqueles que terão como responsabilidade direta a educação das crianças. Dessa forma, há um entendimento de que devido ao caráter educacional que as instituições devem ter, os professores devem ser formados em curso superior.

A creche vai se consolidando, então, como uma nova uma exigência social. Não apenas amplia-se a procura por parte dos trabalhadores da zona urbana, como também vai se constituindo uma nova área de estudos, alvo de interesse de teóricos e pesquisadores que passam a analisar alternativas de atendimento, formação profissional, políticas, recursos e outras questões pertinentes à educação da criança de zero a três anos.

O contexto de formação dos profissionais da educação infantil tem exigido uma reflexão profunda, principalmente por ser uma área de atuação profissional que, historicamente, tem sido relegada no panorama educacional brasileiro. O profissional da educação infantil surge nesse cenário sem qualquer exigência de qualificação, e apenas a partir de mudanças sociais significativas que influenciaram reformas no sistema educacional, é que sua formação passou a ser discutida.

Oliveira (2002, p.30) apresenta algumas propostas a fim de subsidiar novas políticas de formação:

- 1) o professor de Educação Infantil deve ter formação ética e competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sociohistórico em constante mudança. Isso envolve capacidades para tomada de decisões com base em permanente reflexão acerca da sua própria prática pedagógica. Desse profissional exige-se investimento emocional, conhecimento técnico-pedagógico e compromisso com a promoção do desenvolvimento dos alunos;
- 2) a formação deve incluir conhecimentos e valores dos professores acerca da criança e seu desenvolvimento e da função da creche e pré-escola. O professor deve apropriar-se de um conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas;
- 3) a formação desses professores deve buscar desenvolver-lhes a capacidade de estabelecer com as crianças relações cordiais, acolhedoras, sintonizadas, estimuladoras, balizadoras de limites;
- 4) como o professor repete, na relação com a criança, suas próprias experiências infantis, ele precisa confrontar-se em um grupo de formação profissional e reconhecer suas emoções, para poder estabelecer uma relação segura com as crianças e com ela construir conhecimentos em clima carinhoso;
- 5) mais do que nos outros níveis de escolarização, a formação do professor de crianças pequenas envolve prepará-lo para compor importante triângulo ao qual as propostas pedagógicas não tem atentado: a relação professor-criança-mãe;
- 6) reuniões de supervisão de estágio são um ponto fundamental na formação. Nelas devem ser trabalhadas, de forma integrada e crítica, tanto a percepção do papel do professor quanto o desempenho dele, cuidando ainda para garantir as dimensões éticas da atuação docente.

Segundo Rosemberg (1994), é consenso geral entre os pesquisadores da área que a qualidade da educação infantil está intrinsecamente relacionada à formação do profissional que atuará com as crianças. Defendem ainda, que na construção de uma política para a formação de profissionais atuantes na educação infantil que se situam os maiores desafios atuais, dada a precariedade da formação da maioria desses profissionais.

As propostas de formação de professores que têm sido elaboradas nos últimos cinco anos visam um perfil profissional oposto àquele sem qualificação para atender às funções indissociáveis de cuidado e educação no atendimento à criança. Os diferentes cenários sociais,

políticos e culturais que aí estão criam uma outra cultura da Educação Infantil e, nesse contexto, como afirma Nóvoa (1995), uma nova cultura de formação de professores.

Uma nova cultura de formação implica quebrar o modelo tradicional de formação. Implica estabelecer entre as universidades e as creches, uma outra relação, como sugere Nóvoa (1995). Consolidar uma nova cultura para a Educação Infantil é tarefa de todos. Muito ainda há por ser feito, desde atender à demanda para todas as crianças, até condições de trabalho e salários dignos para os professores.

Com relação às profissionais da educação infantil, a lei proclama ainda que todas devam até o final da década da educação ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal. Ou seja, até o ano de 2007, todas as profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, sejam elas denominadas auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil, ou tenham qualquer outra denominação, passarão a ser consideradas professoras e deverão ter formação específica na área.

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2005, p.16)

Evidencia-se assim, que a formação profissional não deve estar voltada somente aos conteúdos teóricos, mas também se basear nas necessidades e nas experiências vivenciadas pelos professores. Essa perspectiva, por sua vez, permite a seleção de objetivos e conteúdos de formação, consistentemente fundamentados e em consonância à realidade vivida. Nesse contexto, a criticidade, a inovação, e a teoria são elementos imprescindíveis para a formação de profissionais da educação.

O desafio da formação que garanta a qualidade da educação infantil supõe um profissional que busque o saber, pesquisador de sua própria prática. Para que atue, construtivamente com a criança, visto como sujeito participante do processo de construção de seu conhecimento, o professor deve, também, ser um participante que precisa construir e reconstruir o seu próprio conhecimento.

Muitos professores de universidades distanciam-se da prática pedagógica porque criaram o hábito de permanecer, a maioria do tempo, em suas salas de aulas, pouco freqüentando as escolas. Dizem que dão a teoria e os alunos devem aplicá-las. (MACHADO, 2002, p. 111)

Nesse sentido, defende-se também que a professora que irá trabalhar com as crianças deva ter uma formação específica e diferenciada das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, propiciar a essa profissional a aquisição de saberes específicos para o trabalho junto aos bebês. No espaço do atendimento às crianças de zero a três anos, requerem-se práticas compatíveis com as prerrogativas inerentes às necessidades e características dos bebês.

Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. (OLIVEIRA-FORMOSINHO., 2002, p. 44).

Falar de professor de educação infantil é diferente de falar de professor de séries iniciais e isso precisa estar claro para que as especificidades do trabalho dos professores com essas crianças sejam viabilizadas nas instituições educativas. As creches devem ser um lugar onde seja permitido e estimulada a brincadeira, a imaginação e o faz-de-conta. Um espaço acolhedor e estimulante em suas descobertas, construções e interações. Um ambiente pensado e voltado para a criança, e não para o adulto. Porém, percebe-se que apesar de todos os estudos e discussões sobre a educação infantil, as crianças continuam sendo desrespeitadas: no espaço que é planejado para ela, quanto às suas necessidades e, quanto a rotina que é imposta exclusivamente pelo adulto.

Se a instituição de educação infantil deve ajudar as crianças na construção do seu conhecimento, então as professoras também têm de construir conhecimentos acerca das crianças, para organizar um ambiente problematizador de aprendizagem.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BRUSQUE-SC

Conforme a Proposta Curricular da Rede Municipal de Brusque (2003, p. 23) a educação infantil teve início em 1979, através de um grupo de professores, que já naquele momento se preocupavam em estudar e entender essa fase da vida. Segundo a Proposta Curricular de Brusque (2003), a insegurança do grupo de professores era grande e não tinham um caminho a seguir e que acreditassem. Os professores envolvidos na Educação Infantil daquele momento procuravam se unir e buscar forças nessa caminhada, trocando idéias e discutindo problemas que ocorriam em sala de aula. Tal proposta declarava utilizar uma linha positivista¹. Embora, acredita-se não terem consciência dessa perspectiva epistemológica. Segundo relato descrito na proposta curricular foram necessários momentos de estudo para enfrentar o desafio de entender os teóricos que abordavam assuntos relacionados à Educação Infantil.

De acordo com a Proposta Curricular do Município de Brusque (2003) os primeiros cursos desenvolvidos pelo Departamento da Educação Pré-escolar foram oferecidos em julho de 1988, ministrado pela Dr^a Orly Zucatto Montavani de Assis, baseada na teoria de Jean Piaget.

Naquela ocasião apresentou-se o programa de Educação Pré-escolar – PROEP com sua nova metodologia. A partir de então novas propostas de trabalho começavam a nascer.

Vale salientar que não há documentos junto à Secretaria de Educação que informe sobre as ações na Educação Infantil durante o período de 1979 a 1988.

No ano de 2000, a Rede Municipal deu um passo qualitativo, elaborando a Sistematização das Ações da Rede Municipal – a Educação Infantil em Destaque: reflexões de um processo, que foi construída com a participação efetiva dos pais, professores e alunos.

Nos últimos cinco anos avançou-se muito no que diz respeito à educação infantil, iniciando com a Resolução da Educação Infantil e a integração dos Centros de Educação Infantil junto ao Conselho Municipal de Educação, resultando na construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (2003).

¹ Representa uma reação contra o apriorismo, o formalismo, exigindo maior respeito para a experiência os dados positivos, conforme Auguste Comte (1798-1857).

Atualmente, a Rede Municipal de Brusque é composta de: uma Escola de Educação Básica, 25 Escolas de Ensino Fundamental, sendo que uma delas possui também atendimento em regime integral para crianças a partir de 1 ano de idade e 16 Centros de Educação Infantil, destes, 12 possuem atendimento integral.

O município atende 2831 crianças de zero a seis anos. Estima-se que tenham 453 crianças aproximadamente na lista de espera. Destas, 338 são de zero a três anos.

Como critério de atendimento, só são aceitas nos CEIs crianças cujos pais possuam remuneração, portanto, o atendimento às crianças é um direito do pai ou da mãe trabalhadora e não um direito da criança conforme diz a Constituição de 1988. Vale salientar que todos os municípios contam apenas com recursos próprios, não havendo destinação de verbas para a educação infantil nem do governo federal nem do estadual.

Abre-se a possibilidade de ingressar nos CEIs crianças de pais desempregados. É dado à família o prazo de 30 dias para apresentar comprovante de renda, caso contrário à criança é afastado do CEI.

As crianças são assim organizadas por faixa etárias:

0 a 3 anos:

Berçário = 0 a 1 ano

Maternal I = 1 a 2 anos

Maternal II = 2 a 3 anos

4 a 6 anos:

Jardim I = 3 a 4 anos

Jardim II = 4 a 5 anos

Pré-Escolar = 5 a 6 anos até 01/03

2.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Rede Municipal de Brusque, em 2006, contava com 53 professoras que trabalhavam com crianças de zero a três anos, nas 12 instituições que atendem essa faixa etária. Desse universo de 53 professoras, 27 possuíam o critério de seleção: estarem com graduação completa em Pedagogia habilitada em: Educação Infantil e ou Pré-Escolar e Séries Iniciais ou em Educação Infantil e Séries Iniciais (Apêndice 1). Optou-se por este critério para poder analisar o papel da formação inicial no desempenho pedagógico das professoras participantes com a faixa etária alvo desta investigação.

Das 27 professoras selecionadas conforme o critério, sortearam-se cinco professoras, formando três grupos que possuíam: entre 1 mês a 5 anos de tempo de serviço, outras cinco professoras entre 5 anos e 1 mês a 10 anos e ainda cinco outras com mais 10 anos de serviço. Participaram desta pesquisa 15 professoras, sendo que uma do grupo de mais de 10 anos foi

transferida para o ensino fundamental, portanto ao final desta pesquisa contou-se com 14 professoras participantes.

Elaborou-se um quadro resumo com as características das 14 participantes, a fim de demonstrar possíveis relações entre idade das professoras, tempo de serviço, ano de formação, habilitação, idades das crianças com quem trabalha. Também consta nesse quadro uma referência, por meio de letras das instituições onde elas tiveram a formação inicial (Apêndice 2). Acredita-se que essas informações poderão auxiliar na compreensão de diferentes pontos de vistas dessas professoras, pois deve-se entender a ‘ecologia do desenvolvimento do professor’ como afirma Hargreaves e Fullan, apud Oliveira- Formosinho. (2002, p. 12):

O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. Assim, é uma prioridade entender a ecologia do desenvolvimento do professor.

Pode-se dizer, juntamente com Bronfenbrenner (1996), que a ecologia do desenvolvimento profissional dos professores envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre professor ativo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido, sendo esse processo influenciado pelas inter-relações tanto entre os contextos mais imediatos, como entre estes e os contextos mais vastos em que os professores interagem. Trata-se, portanto, que o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais.

Bronfenbrenner (1996, p. 18-21) conceitualiza o ambiente ecológico não como o mero contexto imediato, que contém as pessoas em desenvolvimento, mas como um conjunto de estruturas concêntricas: o microsistema², o mesossistema³, o exossistema⁴ e o macrosistema⁵.

Pensar ecologicamente o modelo de desenvolvimento profissional é dar muita importância entre as relações dos microsistemas. Por isso é que uma conceitualização ecológica da formação é centrada na escola, em que o mesossistema articula o microsistema.

² Microsistemas: é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos.

³ Mesossistemas: inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social). Um mesossistema é portanto um sistema de microsistemas. Ele é formado ou ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra num novo ambiente.

⁴ Exossistema: se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento.

⁵ Macrosistema: se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro, meso e exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em uma pesquisa de caráter qualitativo considerar as referências pessoais é importante. No caso desta pesquisa conhecer estas referências pessoais é fundamental, pois conforme Tardif (2002) a formação do professor não deve estar voltada somente a conteúdos teóricos, mas também nas experiências vivenciados por eles.

Tal procedimento tem sido amplamente discutido no Grupo de Pesquisa **Contextos Educativos e Práticas Docentes** no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação na UNIVALI e tem integrado outras pesquisas realizadas por esse mesmo grupo.

Diante disto a primeira coleta de dados foi um levantamento das referências pessoais e profissionais (Apêndice 6) das 53 professoras da Rede Municipal de Brusque que trabalham com crianças de zero a três anos, nas 12 instituições que atendem essa faixa etária. Nesse primeiro momento foram levantados dados sobre: a habilitação dos professores, formação, ano de formação, idade das crianças com as quais trabalhavam idade das professoras e tempo de serviço.

Realizada a seleção das participantes conforme descrito no item 2.2 realizaram-se as entrevistas com apoio de um roteiro (Apêndice 8). Cervo (1983) chama atenção para que o pesquisador estabeleça, com critérios, quais as questões mais importantes a serem propostas e que interessam ser conhecidas, de acordo com os objetivos da pesquisa. Essas perguntas devem conduzir o entrevistado facilmente às respostas e não insinuarem outras colocações.

De agosto a outubro de 2006, visitou-se cada um dos Centros de Educação Infantil e realizamos uma entrevista individual com cada professora em uma sala reservada, gravadas em áudio e transcritas na íntegra com a autorização prévia (Apêndice 9).

Vale salientar que as entrevistas não foram feitas em forma de perguntas e respostas simplesmente, mas através de uma conversa informal. As entrevistadas concordaram com a entrevista (Apêndice 7) e se sentiram à vontade em expor suas idéias, em explicar seus pontos de vista e exemplificar alguma resposta em um clima de descontração.

Trata-se nesta pesquisa de dois aspectos: a) **Como o curso de Pedagogia contribuiu para desempenhar o trabalho com crianças de zero a três anos;** b) **Quais os suportes que as professoras utilizam para trabalhar com crianças de zero a três anos no cotidiano?**

Procurou-se compreender o que nos foi relatado. Toda palavra tem intenções e significados próprios para que se possa entender o discurso. O compromisso como

pesquisadora motivou a buscar o que as professoras consideram fundamental na sua formação inicial.

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial. (BAKHTIN, 1988, p. 95).

Assim, as entrevistas foram cruciais para dar voz e entender o caminho trilhado por essas professoras. Para tanto, foi importante a abertura de espaços para que as professoras pudessem falar das suas trajetórias de vida, entendendo que o lado pessoal e o profissional não podem ser desvinculados.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3.1 OS DADOS E AS ANÁLISES

O momento de apresentar os resultados consiste mais em uma descrição do processo vivido do que propriamente na apresentação dos dados exatos, mensuráveis, pois, conforme esclarecem Lüdke e André (1986) este é um dos aspectos em que as pesquisas qualitativas diferenciam-se das quantitativas, isto é, seus dados são predominantemente descritivos.

De acordo com Zabalza (1994), em uma pesquisa qualitativa calcada um modelo reflexivo a coleta de dados é feita com base de esquemas que orientam e direcionam teoricamente o trabalho do pesquisador. A partir desses esquemas, constituem-se as estruturas que delimitarão seu campo de análise. O pesquisador não trata de analisar tudo, mas sim de analisar uma determinada perspectiva.

As análises estão apresentadas em dois momentos: análises preliminares e análise final. As análises preliminares são uma espécie de organização (esquemas) dos dados a fim de facilitar a análise final.

3.2 PROCESSO DE ANÁLISES PRELIMINARES

A partir da transcrição das entrevistas destacaram-se os pontos importantes de cada resposta conforme demonstrado no Apêndice 3.

As respostas foram analisadas numa perspectiva qualitativa, pois acredita-se que a construção do conhecimento pode se dar a partir do discurso, que, por sua vez, não é transparente, nem tampouco neutro. Ele é historicamente construído, de modo a estabelecer relações de sentido com outros dados, para os quais aponta ou dos quais advêm. Segundo Orlandi (1999), o discurso é definido como efeito de sentidos entre interlocutores, atestando que não cumpre apenas função informacional ou suporte do pensamento, mas sim é interação, que se dá em meio às relações sociais (conflitos, jogos de imagem, antecipação), não podendo estar desvinculado das suas condições de produção.

Como diz Bakhtin:

[...] até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal, ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (BAKHTIN, 1988, p. 21)

Nesta análise procurou-se manter uma atitude de respeito ao trabalho e às concepções das professoras envolvidas, analisando as entrevistas como expressão de idéias e práticas de sujeitos em formação.

Iniciaram-se as análises agrupando as respostas em cinco temas, partindo do roteiro da entrevista: a) o ingresso na profissão; b) pontos positivos em trabalhar com a faixa etária de zero a três anos; c) Pontos negativos em trabalhar com a faixa etária de zero a três anos; c) contribuição do curso de Pedagogia; d) o suporte para trabalhar com crianças de zero a três no cotidiano.

Esses dados foram analisados em forma de quadro que demonstra os pontos de destaque de cada tema abordado durante a entrevista de cada uma das professoras.

3.3 PROCESSO DE ANÁLISE FINAL

A análise final deu-se em três dimensões. A primeira diz respeito a uma análise horizontal, ou seja, analisaram-se as respostas de cada uma das participantes, realizada a partir de um quadro que mostra cada uma das professoras, os temas da entrevista e consta ainda o nome das outras professoras identificadas com respostas semelhantes (Apêndice 4). A segunda dimensão trata-se de uma análise vertical (Apêndice 5), isto é, analisam-se as respostas a cada questão. Nesse quadro aparecem o nome das professoras que também deram respostas semelhantes. Tudo isto permitiu identificar as respostas semelhantes e, também, verificar se haveria algum tipo de relação entre as respostas e o perfil das professoras entrevistadas.

A terceira diz respeito a uma inter-relação entre as duas dimensões anteriormente citadas. Um dado interessante das respostas foi que não se observaram diferenças importantes entre as respostas das professoras com diferenças no tempo de serviço. Pode-se pensar que a formação precisa ser repensada. Quanto às poucas diferenças nas respostas das professoras iniciantes e as com mais tempo de serviço remete à possível falta de reflexão nos cursos de formação inicial dessas professoras.

Todos esses procedimentos descritos acima foram necessários para que fosse possível apresentar uma análise final desta investigação.

Tema 1: Ingresso na profissão

Vários temas sobre a formação do profissional de educação infantil têm sido frequentemente analisados e discutidos. Entretanto, poucos trabalhos têm sido apresentados para compreender qual trajetória as professoras percorreram para chegar à profissão e quais as influências receberam para escolher o curso de Pedagogia.

A escolha de uma profissão está relacionada com a experiência de vida de cada sujeito. Segundo Valle (2002, p. 174) “Escolher uma profissão é atribuir um sentido a uma função social situada em relação a sua vida, é tomar lugar em uma estrutura social e em um sistema de relações interpessoais com o objetivo de construir uma ‘imagem de si’”. A escolha de uma profissão, portanto, não depende somente de uma decisão racional, ela pode ser provocada por fatores relacionados a circunstâncias exteriores. Gonçalves (1992) aborda este aspecto observando os motivos que levam a escolha da profissão docente:

Os estudos demonstraram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros frutos de condições individuais e circunstanciais (GONÇALVES, 1992, p.162).

Assim, as falas analisadas permitem perceber uma diversidade de motivos que levaram as pesquisadas a optar pelo magistério (GONÇALVES, 1992). A seguir destacam-se os motivos identificados mais citados em cada tema.

Motivo 1: Gostar de crianças

Das 14 professoras envolvidas na pesquisa, nove (*Juliana, Elisa, Débora, Olívia, Isabela, Helena, Julia, Márcia e Tayná*) apresentam uma característica semelhante no que diz respeito ao ingresso a profissão: “gostar de crianças”.

Isso fica evidente nas falas sobre as trajetórias pessoais de formação das professoras entrevistadas quando afirmam que escolheram fazer pedagogia por sempre gostarem de criança, conforme os exemplos abaixo (as unidades de significação estão destacadas em negrito nas falas):

*Porque eu sempre quis trabalhar com crianças. **Eu gosto muito de criança.** Eu dava aula para meus vizinhos, meus primos, era minha brincadeira preferida.. Eu sempre quis, eu nunca tive outra opção de faculdade... (Olívia)*

*Sempre gostei de lecionar, desde criança tive isso em mente. As minhas brincadeiras eram voltadas para isso. E **também por ser apaixonada por criança.** Gosto bastante de criança. (Isabela)*

*Porque eu sempre me **identifiquei muito com criança**. Eu gosto muito de trabalhar, principalmente com a educação infantil, com os menores. Quando eu ia à creche eu gostava bastante de ajudar as professoras. Daí eu resolvi fazer **Pedagogia pelo interesse por criança**. (Julia)*

É notável que a criança seja um fator que influenciou muito essas professoras no ingresso à profissão. Gostar de criança é uma das características da singularidade da professora da educação infantil como afirma Formosinho *et al.* (2002, p. 49): “O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenho, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão.”

Pôde-se identificar nessas falas em que “gostar de crianças” é um resultado de envolvimento emocional muito forte. Essas razões pessoais, mesmo sendo muito complexas, baseiam-se em sentimentos relativos às preferências ou afinidades individuais. Nessa atividade elas se realizam, principalmente no que diz respeito no plano pessoal. Ser professora as satisfaz, sobretudo como pessoa.

Para essas professoras as principais características que deve ter a professora da educação infantil é a simpatia, carinho, paciência, criatividade, tranquilidade e um bom acolhimento às crianças. Percebe-se que o amor e o prazer ao trabalho são apontados como primordial, desenvolvendo uma atividade pedagógica que possibilite reconhecimento e identificação pessoal, é uma das condições para a qualidade da educação de crianças de zero a três anos, que se caracteriza por um elevado nível de envolvimento afetivo-emocional com as crianças.

A amorosidade é destacada por Freire (1996) como um dos saberes necessários à docência, podendo afirmar que seja uma das condições de sua realização, mas não pode ser entendida como antagônica à formação acadêmica. Segundo Freire (1996, p.159) é “ preciso destacar como falsa a separação radical entre seriedade e afetividade”. O gostar de criança expressa o compromisso que a professora tem com essas crianças. É nesse sentido que deve compor o perfil da professora de crianças de zero a três anos, e não como doação abnegada que não requer profissionalismo.

Freire (1996) insiste na especificidade humana do ensino, enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem arrogância e autoritarismo. Só assim, afirma Freire, que nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre “ a autoridade docente e as liberdades dos alunos, reinventando o ser humano na aprendizagem de sua autonomia”.

Com isso, não se poderá separar “ prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”.

Segundo Fagundes (2005, p. 21) a identidade da pessoa é construída num processo simbiótico com as figuras parentais e na interação com o meio, até expressar-se como individualidade em atitudes e sentimentos sobre o eu.

Observa-se também, em muitas professoras, a persistência, na profissão, de uma importante relação afetiva com as crianças. Essa relação aparece bem antes de assumirem suas funções, aliás, antes da formação inicial, e se mantém em seguida. As professoras dão também muita importância àquilo que são enquanto "pessoas", e algumas chegam até a dizer "que foram feitos para isso, para ensinar". Esse sentimento tende a naturalizar o saber-ensinar e a apresentá-lo como sendo inato.

Nóvoa (1995) afirma que o processo de construção de uma pessoa passa pelas etapas de adesão, de ação e de autoconsciência. A adesão diz respeito à incorporação de princípios e valores, e adoção de um projeto de vida. A ação significa a escolha das melhores maneiras de agir, visto que o sucesso ou o insucesso de certas experiências marcam a história de vida de cada indivíduo, fazendo com que as pessoas se sintam bem ou mal com essa ou aquela maneira de ser. E a autoconsciência, diz respeito à dinâmica de reflexão sobre sua própria ação, sendo uma etapa decisiva, na medida em que a identidade do sujeito só se completa, quando relacionada ao processo reflexivo.

Motivo 2: O gosto pela área da educação

Analisando as respostas relacionadas ao tema “gostar da área da educação” encontraram-se depoimentos que expressam a necessidade de paixão. “Gostar da área da educação” foi mencionada como motivo por seis professoras (*Analú, Ana Luiza, Juliana, Isabela, Clara e Claudete*) das 14 entrevistadas. Percebe-se que ao falarem gostam da área da educação; referem-se ao ato de educar. O gosto pela área da educação está presente, mais do que isso, sua identidade parece estar constituída por esse desejo. Veja-se o depoimento de duas professoras entrevistadas:

Percebemos isso na fala da professora *Analú*, e da professora *Juliana*:

Fiz o meu ensino médio magistério e na graduação Educação Física... Eu gostava da área de educação. Fiz uma segunda graduação que foi Pedagogia Supervisão Escolar e gostei. (Analú)

Porque desde pequena eu sempre quis ser professora e seguir as minhas tias que deram sempre a maior força e incentivo, dizendo que era muito gratificante ser

professora e um bom emprego para mulher, pois quando casasse e tivesse filhos era uma profissão que daria para trabalhar só 20 horas. Eu sempre gostei dessa profissão... (Juliana)

Essas duas professoras cultivaram desde a infância o gosto pelo magistério. Esse gostar da área da educação é decorrente de acreditarem na importância de seu trabalho e está diretamente vinculado a ter afinidade com a faixa etária e amor pelas crianças. Possivelmente é por essa razão que, nas respostas das entrevistas, a necessidade do salário é um fator raramente citado como motivo para a atuação com crianças de zero a três anos, pois essa estaria subordinada ao amor pelo que faz.

Juliana além do gosto pelo magistério espelhou-se nas tias, que, acima de tudo eram referências, eram personalidades a serem seguidas. Pelo que se pode observar, *Juliana* aceitou com naturalidade o desejo e a opinião das tias, quando as mesmas afirmavam que ser professora era a atividade ideal para as mulheres. Assim, as possibilidades que a mulher tem de se inserir no mundo do trabalho estão estreitamente ligadas a fatores sociais, além dos individuais e familiares.

Almeida (1996), ao abordar questões referentes à feminização do magistério primário, observa que, no final do século XIX e no século XX, houve um ingresso significativo de mulheres no magistério, justificado, a princípio, pelo aumento do campo educacional. O discurso ideológico que se seguiu a essa feminização do magistério constituiu-se no fato de a docência estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade. Assim, cuidar e educar de crianças era missão feminina, por isso o magistério revela-se por um lugar feminino por excelência. Dessa forma, ser professora consagrou-se na possibilidade de exercício profissional vinculado à missão das mulheres enquanto educadoras. Dessa maneira, a mulher profissionaliza-se sem afastamento de sua vocação maternal. Acredita-se resultar da incorporação da crença de ser uma profissão adequada à mulher. Fagundes (2005, p. 45) afirma que:

Tem-se por um lado, a vocação, construída na dialética entre o que a mulher pensa e o que a sociedade a leva a pensar, construções associadas ao ser mulher, retificadas ao longo da história: ser dócil, maternal, paciente, bondosa, cuidadosa, servil. Por outro lado, têm-se, associadas à condição de ser mulher, características como: ter pouco desenvolvido o raciocínio lógico-abstrato, ser mais conduzida pela emoção do que pela razão, ser acostumada a ceder, a declinar de seus sonhos, desejos, aspirações, vontades, direitos, a se contentar com pouco, a se acomodar.

Muitas explicações surgiram para que o magistério fosse uma atividade socialmente admitida para o público feminino. Fala-se em vocação como característica natural/biológica para o exercício docente. Em flexibilidade no horário de trabalho, possibilitando conciliar as

atividades do lar com a atuação profissional. Esse é um dos motivos pelos quais as mulheres procuram carreiras mais flexíveis. Outra explicação foi o caráter complementar, reforçando a visão de que o magistério era função feminina por excelência.

A ação docente na educação infantil passou a ser considerada um sacerdócio, um prolongamento das atividades domésticas que correspondia o cuidar das crianças e instruí-las. Funções essas inerentes às características femininas: docilidade, submissão, sensibilidade, dependência, intuição e paciência.

A vocação, traduzida por gostar de lidar com crianças, ter jeito para dar aula são dados ligados ao preconceito, ainda presente na sociedade, de que o magistério é profissão feminina. Fagundes (2005) diz que ao conceito de vocação, historicamente, construído subjaz a idéia de que as pessoas têm um conjunto de tendências, aptidões e habilidades inatas para certos trabalhos e ocupações. Vocação se entende também por missão, sacerdócio e doação, no caso desta pesquisa, qualidades historicamente esperadas de quem se dedica ao ofício de ensinar.

Segundo Rosemberg *apud* Cerisara (1996, p. 43) “É um forte senso de realidade ou ‘sabedoria da conciliação’, que leva as mulheres a escolher carreiras mais flexíveis, sabendo que não encontrarão apoio ou ajuda para as tarefas domésticas”. O depoimento da professora *Juliana* ilustra essa ‘sabedoria da conciliação’.

A opção por uma carreira que permita conciliar papéis de profissional, de esposa e mãe é uma possibilidade da mulher diante da vida, incluindo novos interesses com a carreira sem, contudo afastá-la da esfera doméstica. Pode-se inferir que muitas vezes não é a mulher quem faz sua escolha, e sim sua família, direta ou indiretamente. Segundo Fagundes (2005) há uma incorporação ou interiorização tão marcante das condições objetivas da realidade, que as pessoas passam a acreditar na naturalização das escolhas, independente da situação objetiva em que elas são operadas.

Nessa perspectiva, pode-se admitir que o ingresso na profissão era uma escolha inevitável, tornou-se uma parte integrante das possibilidades objetivas da mulher- mãe. No entanto, o perfil da professora de educação infantil exige características profissionalizadas, ou seja, as competências e habilidades que não são decorrentes da natureza feminina, mas são construídas no processo formativo e no exercício profissional da docência.

Motivo 3: Outro motivo

Uma entrevistada deu uma resposta interessante. Seguiu o magistério, fundamentalmente, por inexistência de não ter oferta do curso desejado pela mesma no município e por razões financeiras. Como se pode observar no relato abaixo:

Quando eu era pequenininha eu já brincava de escolinha em casa, eu sempre queria ser professora ou ser veterinária, eu adoro animais. Veterinária é um custo muito grande, não tem nessa região, tem que ir para fora, então optei por ser professora. (Gabriela).

O que se pode observar com o depoimento acima é que se trata de uma conjuntura que facilita o direcionamento da mulher para a educação. Como a professora *Gabriela*, quantas não seguiram a profissão de ser professora por falta de outras oportunidades?

Além da falta de oportunidades há também uma caracterização associada a uma série de estereótipos sociais, com os quais se pode não concordar, mas que infelizmente é ainda uma realidade. Segundo Fagundes (2005, p. 45) a Pedagogia é um curso de pouco prestígio social e reconhecimento econômico-financeiro e, portanto, pouco concorrido e de mais fácil aprovação em processos seletivos para o ensino superior, ser de natureza humanística, de menor valia e, por conseguinte, mais adequado às mulheres do que aos homens.

Fagundes (2005, p. 55) ainda afirma que embora se tenha um número crescente de mulheres que se dirigem a profissões liberais como medicina, direito, engenharia, arquitetura, a escolha das funções inerentes a essas profissões são aquelas voltadas sobre carreiras mais adequadas à identidade feminina. Na sociedade atual o que se observam são médicas pediatras e ginecologistas, que cuidam de crianças e mulheres, advogadas que atendem à Vara de Família, engenheiras civis e arquitetas que cuidam de construir e decorar casas.

Cada professora revela uma história particular, mas que, no fundo, forma um todo, porque é fruto de um mesmo objetivo, de uma mesma vontade. Uma educação de bebês vivido, feito, inventado e criado com o compromisso de educar e cuidar dos bebês de 0 a 3 anos.

Tema 2: Pontos Positivos em trabalhar com a faixa etária de zero a três anos

Motivo 1: Participação no crescimento e desenvolvimento das crianças

As falas das entrevistadas quanto aos Pontos Positivos para trabalhar com crianças evidenciaram muito “a participação das professoras no crescimento e desenvolvimento das crianças”, sendo que das 14 entrevistadas sete (*Olívia, Clara, Julia, Márcia, Claudete, Ana Luíza e Tayná*) apontam como Ponto Positivo esse motivo.

Outro ponto que se evidenciou nas entrevistas foi “a participação delas no crescimento e desenvolvimento das crianças”, tanto físico e mental, das 14 entrevistadas sete professoras apontam esse tema. Percebemos isso conforme exemplos das falas abaixo:

A gente vai participando do crescimento deles. Eu vejo a foto deles no início do ano e no final eles crescem fisicamente, mentalmente vão construindo o vocabulário deles, eu acho o máximo. (Olívia)

Eu acho o desenvolvimento. É fundamental. Para o futuro deles. (Clara)

Eu acho o desenvolvimento, é bem marcante, os primeiros passos, as primeiras palavrinhas eu acho que isso mostra bastante deixa, a gente bem orgulhosa. (Julia)

Percebe-se nos depoimentos acima que o trabalho docente realizado com crianças tão pequenas está enraizado na concepção de infância que essas professoras desenvolvem na prática cotidiana, concebendo a criança ou como um corpo em desenvolvimento, caracterizado pelas suas faltas, ou como um ser competente, completo, diferente do adulto, porém nem por isso com menos possibilidades.

Segundo Oliveira (2000, p. 30) “O desenvolvimento se constrói na e pela interação da criança com outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado”. É nessa interação com outras pessoas que, desde o nascimento, o bebê vai construindo suas características, seu modo de agir, pensar, sentir. A professora assume um importante papel de mediador na relação com a criança e com o meio. O ambiente da sala deve ser organizado de maneiras diversas, de forma a favorecer o desenvolvimento que consideram apropriados para essa faixa etária. Freire (1996) propôs uma prática educativa orientada por uma bússola que aponta entre outros os seguintes pontos: a competência profissional, o respeito pelos saberes da criança e o reconhecimento da identidade cultural, o saber dialogar e escutar, o querer bem aos alunos, o ter alegria e esperança.

Oliveira (2000, p. 31) lembra que:

Não é apenas a criança que se desenvolve e se modifica no processo de interação que estabelece com outras pessoas. Essas também se constituem, se constroem e mudam a si mesmas e ao meio em que convivem. Assim quando nasce um bebê, não nasce apenas uma criança, nasce também uma mãe, um pai, um irmãozinho, uma avó, que vão constituir-se enquanto tais na interação com o novo membro da família. Assim é impossível falar no desenvolvimento de uma só pessoa em separado de seu contexto social, pois no desenvolvimento estão envolvidos múltiplos protagonistas, com necessidades desenvolvimentais próprias, criadas em situações históricas específicas.

Para a formação desse ambiente, descrevem a necessidade de que o trabalho pedagógico organize ações para o desenvolvimento das diferentes linguagens utilizadas pela criança, ou seja, das diversas formas de expressão e comunicação que a criança utiliza para

conhecer e se relacionar com o meio. As crianças como sujeitos de direitos precisam além da alimentação, o banho e o sono, precisa ser oferecido para essa criança espaços, materiais e oportunidades freqüentes para correr, pular, brincar, desenhar, tocar, se expressando, conhecendo melhor a si próprio e as outras pessoas e coisas, precisam ampliar as suas informações e ter experiências significativas acerca da ciência, da arte, do folclore, precisam ouvir histórias e músicas, assistir peças e filmes que, de fato, enriqueçam o seu imaginário e também ampliem o seu conhecimento do seu meio e da sua cultura.

Outro ponto evidenciado nas entrevistas, sendo que das 14 entrevistadas, seis (*Ana Luiza, Débora, Márcia, Olívia, Helena, Isabela*) apontam como Ponto Positivo “o carisma das crianças com as professoras”.

Motivo 2: As crianças são carismáticas, afetivas, queridas

Eles são bem carismáticos nessa faixa etária pequena. É bem a questão de afeto mesmo! E tudo no afeto a gente consegue, claro às vezes a gente tem que chamar à atenção. (Ana Luiza)

O carinho que a gente tem deles. É recíproco. É gratificante porque é uma coisa pura mesmo. O que me encanta é isso na criança. É a pureza delas. (Isabela)

Os menores eu acho que é mais a parte de carinho, afeto, é a gente que ensina... Esses são os pontos positivos, a troca de afeto, carinho, eles são mais carinhosos. Devolvem mais o carinho para gente. (Débora)

A afetividade é marca da postura comportamental nessa fase do desenvolvimento da criança. Tal fato é marcante nas falas das professoras entrevistadas. O estudo demonstra ser esse um fator de compreensão e sensibilidade que emerge do discurso das professoras selecionadas. O gosto pelo carisma da criança demonstra o domínio da leitura comportamental efetivada pelas professoras em ação, que as interpretam de forma bem significativa através da receptividade e compartilhamento das ações dos atores do processo educacional (crianças).

Percebe-se com as declarações citadas, que as professoras que trabalham com crianças devem estabelecer uma forma de comunicação entre crianças e professora que supere a oralidade exclusiva, pois as crianças têm outras linguagens que são fundamentais para conhecê-los e compreender o que estão expressando. Nessa faixa etária as primeiras expressões dão-se por via emocional (WALLON, 1971; 1975), sendo, pois, fundamental que a professora esteja atenta para o que a criança transmite pela emoção, fazendo uso do choro, do riso, dos olhares, das posturas corporais e tantos outros meios.

Vale dizer que os sentimentos e emoções das crianças precisam ser levados em conta, já que podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento cognitivo com o qual está intimamente relacionado desde que o bebê vem ao mundo.

Desde que a criança nasce, o ambiente precisa satisfazer suas necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nele que se estrutura a mais importante forma de aprendizagem: a de estabelecer vínculos, isto é, a capacidade de se relacionar, tendo-se em conta que o ser humano é um ser social (BOSSA, 1998).

Diante disto, não se pode esquecer que a afetividade na própria relação professora/criança é um aspecto fundamental a ser considerado. Mesmo porque, é bom lembrar que ao conceptualizar a aprendizagem por observação (modelação) as crianças adquirem e modificam padrões complexos de comportamentos, conhecimentos e atitudes por meio da observação dos adultos, inclusive de suas professoras.

Tema 3: Pontos Negativos em trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos

Motivo 1: O que trabalhar com essa faixa etária

O que ficou muito evidente nas entrevistas nos pontos negativos em trabalhar com essa faixa etária diz respeito ao “o que trabalhar com essa faixa etária”, evidenciando a falta de clareza de qual o seu papel enquanto professora de crianças de zero a três anos. Percebe-se com as falas das professoras entrevistadas a necessidade de aprofundar conhecimentos a cerca do caráter pedagógico, da especificidades dessa faixa etária, objetivo do trabalho e atuação dessas professoras. É preciso constituir referenciais teórico-práticos para projetos e ações educativas que superem os modelos familiar, hospitalar, assistencialista, o que implica considerar a criança em suas especificidades, necessidades e interesses, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas que vivem ao seu redor desde o seu nascimento, que se apropria da cultura e produz sua história.

Das 14 entrevistas seis (*Juliana, Olívia, Clara, Márcia, Claudete e Isabela*) declararam ter muita dificuldade a esse respeito.

Eu acho o planejamento o mais difícil. Porque lidar com eles é um pouco mais fácil, mesmo sendo dependentes da gente o tempo todo. (Olívia)

Alguns momentos a gente fica sem ter atividade. Acabou alguma coisa tem que está alinhavando para a próxima atividade. Cinco, dez minutos é muito tempo para desenvolver uma atividade com eles então, você tem que estar o tempo todo mudando as atividades para que eles não percam a atenção. Para mim, isso muitas vezes é complicado. (Clara)

Tem momentos que não se consegue satisfazer o que eles querem, tem hora que dá uma inquietação neles, canto, conto história, brinco, mas não é isso que eles querem, mas não sabem dizer o que é. Isso me deixa meio angustiada e eu fico preocupada e vejo que é um lado negativo, eles estão querendo alguma coisa e nesse momento eu não estou conseguindo entender o que é. (Márcia)

Percebe-se o desafio em relação à idade das crianças com as quais as professoras trabalham. Apesar de que no imaginário das pessoas ainda vigora a idéia de que o trabalho com bebês “é só cuidar”, as professoras entrevistadas sabem que não é só isso que caracteriza a sua prática, mas se remete às constantes dúvidas em relação ao fazer profissional com os bebês. Partindo das preocupações mencionadas a respeito do planejamento com bebês, encaminha uma discussão muito presente no cotidiano dessas professoras: Como encaminhar o trabalho pedagógico com as crianças de três meses a três anos? Como planejar? O que considerar e o que priorizar? Junqueira (2004) alerta que o professor tem que ter claro para ele mesmo por que planejar, qual o sentido do planejamento?

Junqueira (2006), “destaca a importância dos conteúdos no currículo da educação infantil. “Hoje existe uma tendência de se associar conteúdos com educação infantil.” Ele afirma que é bobo e ingênuo considerar que não há escolarização na educação infantil. “Quando a criança vai para a creche ou para a educação infantil, ela está indo para escola. Não para a igreja, sindicato ou praça, mas para a escola. Então, defendemos uma escolarização bem realizada.” Essa escolarização bem realizada defendida por Junqueira tem como objetivo conhecer e respeitar os direitos da criança, dar significado aos conteúdos, respeitando aspectos da criança e da vida.

Junqueira (2006) nos fala em definir prioridades. “Entrar com tudo na escolha dos conteúdos e ir definindo com o que se vai trabalhar em cada momento. É como na vida: um rol de escolhas. Na sala, o professor vai descobrir o que mobiliza ou não as crianças, o que vai ser trabalhado ou não”. De uma maneira bem organizada com tudo o que foi pensado no começo do ano e mais tudo aquilo que surgiu e que não estava previsto. Ele afirma que a vida é assim: “ há várias coisas nos esperando, outras não, além daquilo que a gente inventa para fazer”.

Junqueira (2005) nos chama a atenção em fazermos uma série de reflexões a respeito do planejamento na educação infantil, principalmente aqueles desenvolvidos com as crianças de zero a três anos, considerando que essas crianças ficam em tempo integral na creche muitas vezes chegando a permanecer de 8 a 10 horas nessas instituições, essa realidade nos traz uma preocupação em relação a propostas demais diretivas e limitadoras.

Embora se saiba que os sujeitos que freqüentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são crianças e vivem um período de vida diferente do adulto, porém de forma concomitante e que tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental têm o objetivo de educar/cuidar das crianças, é relevante demarcar a especificidade da Educação Infantil. Nessa faixa etária a criança apresenta aspectos que a diferenciam do Ensino Fundamental, o que requer propostas diferenciadas para esse nível de ensino e, conseqüentemente, uma formação específica para as professoras.

A discussão em torno da formação no âmbito da educação infantil é enriquecedora por introduzir a necessidade de precisar as especificidades e atribuições dessa profissão, nas propostas de formação de suas profissionais. Entende-se que, para a professora de educação infantil, obter formação adequada para o exercício profissional requer a delimitação do campo de trabalho é tanto um dever, como também um direito a ter acesso a uma formação de qualidade.

As deliberações da LDB são grandes vitórias na área, ao mesmo tempo revelam o quanto ainda precisa ser feito especialmente no que se refere à formação específica da professora de educação infantil. O que se percebe é que apesar da existência de uma nova concepção de creche, não se sabe ainda com clareza qual o perfil da professora que trabalha com crianças, principalmente com a faixa etária de zero a três anos. Segundo Montenegro (2001) apesar de se afirmar que a professora atua como uma auxiliar de desenvolvimento, não se tem clareza sobre como ela pode e deve fazê-lo.

A literatura vem mostrar como a formação específica em educação infantil está entre os que mais influenciam a qualidade do atendimento.

Gandini e Goldhaber (2002, p. 168) consideram os professores de educação infantil teóricos e pesquisadores cuja ação não se limita a serem cuidadores de crianças e estimuladores do desenvolvimento infantil. As autoras discutem a documentação (observação e registro) como ferramenta dos educadores para ajudá-los a escutar e observar as crianças com quem trabalham, de modo a possibilitar um planejamento flexível de experiências significativas para as crianças.

Partindo do pensamento dessas autoras as professoras da educação infantil são sujeitos ativos no processo do planejamento que não pode ser feito de forma arbitrária e de fora das instituições. Através do olhar atento às crianças e aos próprios trabalhos deles e através dos registros feito pela professora sobre a turma, fazendo a leitura e reflexão sobre esses dados, pode-se desenvolver hipóteses sobre os interesses, questionamentos e aprendizados das crianças e professores.

Assim, “O currículo é visto como decorrente das observações dos professores sobre as idéias e os interesses das crianças, mas também é elaborado conforme o que os professores pensam que poderá contribuir para o crescimento delas.” (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 154).

Pode-se relacionar tal preocupação por parte das professoras no que diz respeito ao planejamento que cada vez mais a educação de bebês ganha estatuto de direito, que a creche tem uma responsabilidade para com os bebês, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que exige um trabalho intencional e de qualidade. Na intencionalidade do trabalho consiste a preocupação com o planejamento. O que fazer com os bebês? É possível fazer atividades com bebês além de cuidados físicos? Se é possível, que tipo de atividades? Como planejar?

Para Ostetto (2000, p. 178) a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que se tem e que se quer ao selecionar uma atividade, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha, o quê incluir, o quê deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo.

O grande desafio para a educação infantil é o de estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos a serem por elas apropriados. Segundo Cerisara (2000) os profissionais da educação infantil ainda estão enfrentando o desafio de organizar um trabalho docente que não separe as atividades de cuidado das atividades consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre a intencionalidade educativa delas.

Tardif (2002) afirma que os professores ocupam, na escola, uma posição fundamental, pois em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os professores os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Segundo o autor é sobre os ombros dos professores que repousa a missão educativa da escola e que ao se interessar pelos saberes e subjetividade dos alunos será possível penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização.

Conclui-se que um dos grandes desafios hoje, é pensar a educação infantil de forma articulada, lançando um olhar mais atento sobre a prática desenvolvida com as crianças de zero a três anos.

Motivo 2: Falta de Valorização

Outro ponto evidenciado nas entrevistas foi a falta de valorização do trabalho docente por parte da sociedade e baixos salários. Das 14 entrevistadas três (*Analú, Ana Luiza e Tayná*) evidenciam a falta de valorização como ponto negativo conforme depoimentos abaixo:

*Um que desestimula o professor é a falta de valorização, a gente é encarada como uma babá pela comunidade, pelos pais em geral, o salário. **Eu sinto que as professoras de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª são tratadas diferentes pelos pais, eles dizem aqueles professores têm estudo porque precisam ensinar, enquanto que nós não, porque cuidamos de crianças pequenas. Não precisa estudar para trocar uma fralda, alimentar. Eles não têm entendimento que para isso também é preciso estudar.** (Analú)*

***Eles tratam como um depósito. Eles tratam mesmo como se fosse um depósito. E a gente tem dificuldade de se impor como professora, enquanto profissional que estudou e sabe o que está fazendo aqui. Eles não vêem a gente como professora que estudou, continua estudando, lendo para se atualizar. Como cuidado de crianças pequenas não precisa estudar, qualquer um pode fazer isso, eles não vêem a creche como lugar que cuida e educa, e sim como lugar somente para cuidar.** (Ana Luíza)*

[...] a desvalorização, até por parte dos pais, porque às vezes a gente espera um pouco mais. Não que a gente queira ouvir “Ah! Eu que fiz isso, quero ser aplaudida por isso!” Mas sim, ter um pouco de reconhecimento pelo pais, porque querendo ou não nós estamos trabalhando com os filhos deles e a gente quer que eles cresçam da melhor maneira possível. (Tayná)

Vê-se que as dificuldades encontradas no trabalho com bebês diz respeito ao pouco reconhecimento da profissão. Percebe-se que gostar de criança, gostar da área da educação seja a prioridade para essas professoras. Desse modo, percebemos que essas professoras falam de gostar de criança, gostar da área da educação para justificar sua permanência na educação infantil.

Cerisara (2002) em seu estudo sobre as profissionais de Educação Infantil, identifica saberes invisíveis adquiridos ao longo da vida, os quais evidenciam a desvalorização social dessas profissionais. Essas professoras desenvolvem habilidades, saberes e práticas que possibilitam o exercício da função sem que tenham formalizado suas competências. Segundo a autora:

Há, portanto, uma indivisibilidade de saberes e práticas que acabam por colaborar com a idéia ainda vigente no senso comum de que, por serem saberes e práticas naturais da mulher, são caracterizados como complementares, de ajuda ou acessórios, o que contribui para a sua desvalorização. (CERISARA, 2002, p. 106)

Segundo Arce (2001, p.170) mitos foram construídos ao longo do tempo e absorvidos pela sociedade, definindo grande parte das questões que envolvem o ser mulher. E esses mitos tão antigos perduram até hoje. A mudança é difícil e complicada porque as crenças, os estilos de vida e o comportamento podem estar em conflito. Para que a mudança seja efetiva, é preciso que se compreenda a maneira pelas quais as pessoas envolvidas entendem a situação, já que são elas que terão de viver com as mudanças.

Quando se diz que não é necessário curso superior para fazer higiene, trocar fraldas, dar banho na criança, isso pode ser válido para o ambiente doméstico, mas não é para o espaço coletivo. Nesse, “a simples higiene tem que ser feita com competência, pois, do contrário, torna se um risco à saúde das crianças e das professoras. Isso implica em compreender processos de contaminação pessoal e ambiental e que o desenvolvimento da criança também está sendo influenciado, seja na formação de sua identidade seja na incorporação de valores relativos ao cuidado com o corpo, por exemplo. Quanto a idéia de que a professora confunde-se com a família quando cuida da criança decorre de que o cuidado infantil é tido como função materna. A sociedade moderna ocidental atribui à mulher a principal responsabilidade pela sobrevivência, saúde e educação do filho, e entende que ela foi dotada pela natureza de condições ideais para o cuidado das crianças. Tanto que, historicamente, o atendimento das crianças em creches tem sido feito predominantemente por leigos, em geral com precária instrução formal. Assim, não é de estranhar que as pessoas esperem que essas atividades sejam executadas por uma mulher e que apenas as funções “mais nobres”, as educativas, sejam da professora.

Encontramos então dois personagens, a criança e a mulher, bastante desvalorizados e subjugados historicamente. Duas figuras que se encontram agora numa instituição marcada por uma absoluta docência feminina. Segundo Freire (1996): “*Professora sim, tia não*”, nos provocava a refletir sobre o compromisso político da professora com sua profissão; profissão que envolve paixão de conhecer, e que por isso nos instiga a lutar por uma escola que reserve a todos o direito de ser feliz, uma escola caracterizada pela alegria de aprender e de ensinar. Para este autor, recusar a condição de tia e assumir a identidade de professora é assumir a luta em defesa da profissão e de uma escola democrática.

Kishimoto (1999) afirma, que preconceitos arraigados na sociedade, acreditam que a professora que trabalha na educação infantil não precisa de formação, essa sociedade demonstra o desconhecimento da natureza do ser humano e da sua complexidade, principalmente no que se diz respeito ao potencial desta criança nessa faixa etária.

Arce (2001) afirma que várias autoras, como Campos(1981), Cruz (1996) e outras, já apresentaram análises iniciais desse discurso reproduzido por parte dos acadêmicos, no sentido de que a idade da criança e o cuidado com o seu corpo seriam fatores importantes de desprestígio do profissional de educação infantil. Cuidado, proximidade com o corpo da criança e desqualificação são expressões constantes nas falas dos pesquisadores na área de educação infantil enquanto “jeitinho” e “gostar” são palavras presentes na fala dos futuros profissionais da área, como também daqueles que nela já atuam.

Essa idéia que a professora de educação infantil não precisa de formação foram construídos ao longo do tempo e absorvidas pela sociedade. Mas como essas idéias chegaram a ser absorvidos pela educação de crianças menores? De que forma essas idéias tão antigas perduram até hoje?

A ambigüidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como tia, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim essa mulher/ mãe não chega a ser professora devido à grande proximidade que seu trabalho possui com o doméstico e o privado, e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados.

Considerar a educação apenas como extensão da função materna contribui para a crise educacional, pois se a professora não for consciente do seu papel de educadora e de formadora, agir apenas pelo senso comum, sem buscar um embasamento teórico para sua práxis, todo o seu trabalho se dissolve.

Tema 4: Contribuições do Curso de Pedagogia

Motivo 1: Disciplinas do curso

Nesse tema foram elencadas as disciplinas oferecidas pelo curso de maneira geral, conforme se observa no Apêndice 8. Porém ao serem indagadas sobre a contribuição do curso de Pedagogia, das 14 entrevistadas, seis (*Juliana, Clara, Gabriela, Elisa, Márcia e Tayná*) professoras pontuaram a disciplina de Psicologia e cinco (*Márcia, Helena, Tayná, Gabriela e Claudete*) outras a disciplina de Desenvolvimento Infantil, as que mais contribuíram para atuarem com crianças de zero a três anos.

*Pra mim a **Psicologia** foi a que mais ajudou. (Clara)*

***Psicologia** que trabalha bastante sobre criança. (Tayná)*

*Pelas **bases** teóricas, principalmente, a disciplina de **Desenvolvimento Infantil**, que eu acho isso muito importante. (Gabriela)*

*A Pedagogia foi bem isso, por alguns cadernos, principalmente aquele de **Desenvolvimento Infantil I e II**...(Márcia)*

A Psicologia do Desenvolvimento emerge ainda na modernidade, legitimando o discurso científico sobre crianças e infância, além de determinar padrões de normalidade e de deficiência. Entende o desenvolvimento humano como uma seqüência de estágios biologicamente determinados, enxergando uma criança descontextualizada e universal, essa ciência busca por meio de saberes supostamente neutros a verdade universal (DALBERG, MOSS; PENCE, 2003).

Uma das críticas que pode ser elencada à Psicologia do Desenvolvimento diz respeito a noções naturalizadas e idealizadas de infância e de maternidade, quando o cuidado materno exclusivo era demarcado como o mais saudável para a criança até cerca de três ou quatro anos. Segundo Tristão (2004) essa foi uma das interpretações do discurso psicológico de embasamento psicanalítico, que defendia a relação de mãe e bebê como a mais adequada para um bom desenvolvimento. Para reforçar mais ainda essa idéia o psicanalista inglês Bowlby, no período Pós-Segunda Guerra Mundial, escreveu e disseminou sua teoria do apego, afirmando que toda separação do bebê da sua mãe traz conseqüências, mais ou menos marcantes. Para Bowlby, mesmo em uma separação de curta duração, a criança desenvolve o medo de perder sua mãe. Partindo dessa idéia extingui-se o papel da professora dessas crianças, já que essas deveriam ser e agir como boas mães.

A idéia que se tinha era a de que a educação em espaços coletivos seria uma alternativa apenas para aquelas mães que não tinham condições de cuidar dos seus filhos em suas casas. Não se tinha o entendimento de que ambientes coletivos podem ser locais de aprendizado, de convivência, de experiência e de trocas.

Segundo Tristão (2004, p. 180) a ciência psicológica não se resume a essa concepção de infância, definida pela incapacidade e pela dependência. Autores como Vygotsky (1999) ampliaram a compreensão da criança como ser social, que traz as marcas dos meios históricos e sociais em que vive e que se constitui gente na relação com o outro, quer este outro seja grande, quer seja pequeno. Com entendimento semelhante podem ser referenciados os estudos da Sociologia da Infância, representada por autores como Sarmiento e Pinto (1997) e Ferreira (2002). Nessa perspectiva entendem-se as crianças como atores e agentes sociais.

Com essas reflexões acima apontadas quer-se elencar a importância da professora de crianças em aprender a olhar para cada criança como única e especial, munidas de particularidades que a tornam diferentes dos demais seres.

Essas devem perceber que as crianças não são como os manuais da Psicologia de Desenvolvimento, que postulam no mundo inteiro que as crianças desenvolvem-se praticamente da mesma forma, que sentam sem apoio com tantos meses, que engatinham com

tantos meses e devem caminhar com a idade de tantos outros meses. A Psicologia dessa forma fragmenta a criança em pedaços de desenvolvimentos (cognitivo, afetivo, motor, social). Tem-se que ter consciência que as crianças são inteiras, com emoções, afetos, cognição, motricidade e outros aspectos que estão integrados na formação de sujeitos completos e que pertencem a uma época histórica, a uma classe social, a aspectos das culturas onde estão inseridos.

Não se está querendo invalidar os conhecimentos da Psicologia. A crítica está aqui sendo falada de uma Psicologia reducionista, que vê a inserção da criança no meio como uma simples questão de adaptação, tendo como base uma perspectiva linear de desenvolvimento, baseada em etapas preestabelecidas. A criança é mais que estágio, é categoria da história. A busca é por uma Psicologia que considere as especificidades de cada ser humano, que leve em consideração o meio em que os seres humanos vivem.

Percebesse com os depoimentos das professoras que os conhecimentos do campo da Antropologia, História, Filosofia, Sociologia são muito superficialmente trabalhados no cursos de Pedagogia, o que ocasiona uma visão artificial sobre as formas de como trabalhar com as crianças. Essas professoras não percebem em sua formação inicial como por exemplo a disciplina de Antropologia que favorece conhecer a diversidade das crianças, as práticas culturais entre crianças, bem como brincadeiras, atividades, músicas, história, valores, significados. O conhecimento sobre essas áreas específicas das ciências humanas e sociais, cede lugar para o como fazer e deixam de lado o porquê, para que, para onde e quando, do cuidado e da educação com a criança de zero a três anos.

Com os depoimentos dados pelas professoras entrevistadas nota-se que os professores formadores dessas professoras desconhecem ou se recusam a necessidade de que as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Antropologia, História da Educação convertam-se em saberes pedagógicos, pois formulam conteúdos distanciados dos problemas do cotidiano dessas professoras junto às crianças.

Segundo Rocha (2000, p.4) os processos gerais de desenvolvimento da criança interessam à Psicologia, já a educação da criança na creche como um contexto de desenvolvimento é de interesse particular da Pedagogia, que a partir do conhecimento psicológico observa, descreve, analisa e critica a intervenção pedagógica.

Formosinho (APUD, Machado, 2002, p.170) afirma que há um dilema na formação das professoras de crianças que é também um dilema da universidade no mundo de hoje, ser capaz, ao mesmo tempo, de produzir conhecimento e incentivar a reflexão crítica e de promover as dimensões formativas da sua missão. Só integrando estas diferentes capacidades

a universidade será capaz de dar a sua insubstituível contribuição à formação dos agentes de desenvolvimento humano de uma sociedade.

Motivo 2: Falta de especificidade sobre zero a três anos

No que diz respeito ao curso de Pedagogia na formação da professora de crianças de zero a seis anos, são comuns as críticas com relação aos currículos que neles são desenvolvidos, os quais dão ênfase aos aspectos escolarizados da educação infantil. Assim, os currículos dos cursos de Pedagogia deixam de fora o estudo sobre o trabalho com criança de zero a três anos. Das 14 entrevistadas (*Juliana, Julia, Elisa, Débora, Ana Luiza e Olívia*) falaram da falta de especificidade para se trabalhar com bebês de zero a três anos. Seguem depoimentos de três professoras:

[...] o curso me ajudou como falei, mas não se tinha nada específico para bebês, era mais voltado para as crianças de 4 a 6 anos. (Juliana)

A disciplina de Didática foi muito boa. Só que não era voltado para trabalhar com bebês. O curso é mais voltado para as crianças de 4 a 6 anos e as séries iniciais. Não lembro de nenhuma disciplina que trouxesse algo para trabalhar com bebês. O curso de Pedagogia tem que rever sua grade curricular, pois nossas crianças estão vindo cada vez mais cedo para a creche. (Isabela)

De 0 a 3 anos muito pouco. Porque nem tinha nada específico dessa área, minha habilitação é de pré e de 1ª a 4ª série. É claro que tem alguns fundamentos básicos que a gente sempre aproveita, mas o curso em si não contribuiu. Agora eu até gostaria de fazer um curso de 0 a 3 anos que parece que vai sair alguma coisa sobre essa área. (Elisa)

Além de uma política de investimentos que assegure a efetivação, na prática, dos direitos garantidos em lei de acesso à educação infantil para todos os que dela necessitarem, um dos maiores desafios para um atendimento de qualidade é o da formação e valorização dos profissionais que atuam na área. Um dos fatores mais relevantes para uma qualidade na educação infantil é a formação específica dos profissionais que nela atuam.

Sendo assim, comecemos a pensar esta relação trazendo o filósofo, teólogo e pedagogo Comênio (1592-1670) que, embora não muito reconhecido no meio educacional, trouxe importante contribuição na reflexão sobre a escola e a construção do sentimento de infância. Este educador, anterior a Rousseau, já anunciava a necessidade de se pensar a educação a partir das necessidades, interesses e motivações das crianças, propondo uma didática organizada por atividades de acordo com a faixa etária das crianças. De fato, a

Pedagogia não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação de criança de zero a três anos.

No estudo realizado por Demartini (2003), que pesquisou as especificidades das práticas pedagógicas de professoras egressas do curso de Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil, que atuavam com crianças de zero a três anos, o descontentamento com a formação para a docência com essa faixa etária também se fez presente. Na fala das entrevistadas há indicações de que a formação específica para atuar com essa faixa etária ainda é incipiente. Esses dados revelam a importância de se discutir as características dessa profissão, buscando indicativos para uma formação mais ampla e sólida, que contemple as necessidades cotidianas dessas professoras.

A dificuldade apontada pelas entrevistadas, pode ser explicada por dois fatores: a ausência nos cursos de Pedagogia de disciplinas que preparem a professora para a atuação junto à faixa etária de zero a três e a concepção presente em muitos discursos de que o atendimento a esta faixa etária não necessitaria de professoras preparadas uma vez que a elas só caberia brincar e cuidar dos bebês.

É certo afirmar a necessidade de que os currículos sejam flexíveis como já afirmou Rosemberg (1994, p. 54), “[...] para que não destruam o que já foi atingido e iniciem a superação das insuficiências”. A universidade tem muito a contribuir para a formação da professora de educação infantil. A aproximação da universidade com a creche, num movimento de abertura, de construção no que diz respeito às especificidades da criança de zero a três anos, sem dúvidas criará alternativas para a qualificação do trabalho desenvolvido com essas crianças.

Segundo Ostetto (2000, p. 48)

Buscar alternativas para superar esses limites só é possível, no entanto, partindo-se de princípios e referenciais teóricos consistentes, de uma prática intencional e de um inabalável e profundo compromisso com a criança que tem direito a uma educação de qualidade: ao brincar, ao interagir, ao se comunicar num espaço que lhe permita descobrir e apreender o mundo, para então quem sabe, transformá-lo.

Leite (2002,p.190) destaca a falta de intencionalidade pedagógica por parte das universidades e dos professores e a ausência de uma ação pedagógica no trabalho com as crianças , decorrente do fato de que a maioria das universidades não apresentam um projeto pedagógico cuidadoso e adequado à educação das crianças nessa faixa etária.

Conforme Kishimoto (APUD, Machado, 2002, p. 192) de um modo geral, nas instituições, a educação infantil aparece sob forma de habilitação, no último ano, desvinculada

do curso de Pedagogia como um todo e sendo restrito a conteúdos relativos às crianças de quatro a seis anos ou como formação conjunta para a educação infantil e para as séries iniciais, situação na qual a educação infantil perde espaço para as séries iniciais. Desse modo as professoras acabam conhecendo muito pouco do desenvolvimento da criança de zero a três anos, o que leva as professoras desenvolverem trabalhos ineficazes, quando se deparam em sala com crianças dessa faixa etária. Portanto, essa formação oferecida nas instituições acaba não sendo adequada para formação dessa professora que trabalha com essa faixa etária.

Torna-se necessário rever e reformular os currículos de formação inicial das professoras da educação infantil, de modo que se possa assegurar conhecimentos e competências profissionais para um trabalho de mais qualidade com a criança de zero a três anos, como espaço educativo e de direito da criança. Como afirma Nóvoa (1995) não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.

As entrevistadas indicam a necessidade urgente de uma formação que propicie qualificação específica para atuar com as crianças de zero a três anos. Consideram que na sua formação inicial o domínio teórico não fornece subsídios suficientes para trabalhar com crianças de zero a três anos, assim, para suprir as lacunas da teoria frente a prática é preciso ter bom senso, ou seja, ao senso, materno.

Motivo 3: Teoria desvinculada da prática

No período em que as professoras tiveram sua formação inicial, primeiro se apresentava a ciência (fundamentos da Educação), depois a sua aplicação (metodologias) e, por último, um estágio, que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Percebe-se com isso que a formação inicial está fragilizada em seus conteúdos científicos e pedagógicos, na qual não há articulação entre teoria e prática, formando profissionais que ao ingressarem na docência não conseguem utilizar os estudos realizados durante o curso de formação. Esse processo transformou a formação inicial dessas professoras numa formação teórica e afastada das preocupações práticas do cotidiano.

A formação de professores, sustentada por essa perspectiva, dá a entender a idéia de superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos. Modelo esse fortemente contestado conforme entrevistas. Das 14 professoras entrevistadas, quatro (*Olívia, Julia, Gabriela e Clara*) elecam essa questão. Seguem depoimentos de três entrevistadas:

Sim, com certeza. Porque a graduação e pós-graduação só teoria, o que acho importante, mas tem que estar vinculada à prática. (Analú)

Não, não é isso, é que a teoria fica muito no mundo das idéias, nada de concreto. Então essa teoria deveria estar ligada à prática. Assim, quando estudarmos uma disciplina o professor deveria dar exemplos práticos. Deixar a gente falar sobre o nosso dia-a-dia para fazer uma ponte dessa teoria dado por ele. Tem muita gente em sala, que tem muito a contribuir falando de sua prática do dia-a-dia. (Isabela)

*[...] não que o curso não ajudou, precisamos sim das teorias, precisamos ter **uma fundamentação teórica, mas não sei, paralelo a isso tinha que ter a prática** porque com certeza é no dia-a-dia aqui no chão da sala de aula que você erra, aprende, erra novamente e aprende. Todos os dias é um novo desafio. (Olívia)*

Através desses depoimentos, percebe-se que os cursos de Pedagogia não desenvolvem currículos de formação visando o desenvolvimento de atividades integradas referentes à teoria e a prática. Diante dessa problemática decorre uma pergunta crucial. Que jeito deverá ter sua formação? Que competências devem lhe ser exigidas? Que conhecimentos e instrumentos devem ser privilegiados nessa formação?

Segundo Waerness *apud* Montenegro (2001, p. 50), nem sempre a apropriação de conhecimento teórico resulta em melhoria na qualidade da relação de cuidado, isso não significa que “quanto menos conhecimento, melhor”, pelo contrário, leva à indagação de quais, e de que forma, conhecimentos deveriam ser proporcionados às professoras envolvidas com essas crianças, a fim de melhorar a qualidade no atendimento.

Neste estudo, as professoras entrevistadas dão uma grande importância às teorias, só que essas devem estar compartilhadas com suas experiências cotidianas como uma forma de gerar saberes e competências. Trata-se de uma argumentação na fala dessas professoras que critica a excessiva racionalidade dos saberes científicos.

Libâneo (2000, p. 15) afirma:

Boa parte dos professores formadores de professores (filósofos, sociológicos, psicológicos e, até, especialistas no ensino de disciplinas) desconhece a necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos, ou se recusam a isso, pelo que formulam conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas de aula, empobrecendo a especificidade desses saberes, muitas vezes substituídos pela discussão de temas fragmentados – linguagem, gênero, interdisciplinaridade, diversidade cultural – dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática e, por isso mesmo, resultando em visões reducionistas. O problema não está nos temas, está na fragmentação ou viés com que são apresentados.

As teorias não estão dando a devida importância à prática cotidiana, que na verdade são condições de base que comporiam os requisitos indispensáveis para a introdução de práticas de reflexividade no contexto das ações práticas. Não se trata de formar professores práticos, precisa-se da articulação da formação com o cotidiano do professor.

Segundo Tardif (2001), os saberes da experiência agiria como um filtro sobre os saberes advindos de outros campos, como os saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes curriculares, selecionando-os ou adaptando-os à realidade onde o docente atua. Tardif (2001, p. 117) afirma também que o professor aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seu valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício do professor.

Essa idéia vem contra a concepção tradicional em que o saber está somente do lado da teoria, enquanto a prática é desprovida de saber. Essas teorias muitas vezes são reconhecidas por professores que nunca colocaram os pés numa escola, ou ainda pior, não demonstram interesses pelas realidades escolares. Assim é normal que essas teorias e aquelas que as professam não tenham, para os educadores nenhuma eficácia nem valor prático.

Dessa forma, as experiências das professoras tanto pessoais e profissionais, suas práticas, a cultura do professor, são aspectos fundamentais que não podem ser ignorados por aqueles que pesquisam e estudam os processos educativos realizados nas e pelas instituições formadoras.

A formação inicial das professoras é fundamental para a qualificação do processo educacional. Segundo Ostetto (2000, p. 33) “[...] formação deva partir do cotidiano da sala de aula, onde se concentram as dificuldades do educador, instrumentalizando-o teoricamente para a reflexão de sua prática”.

A relação teoria e prática aborda a interação sobre o que se sabe sobre algo e as formas de se fazer as coisas que estejam próximas ao desejado. Talvez essa abordagem seja a forma de entender os “movimentos da educação” e ainda seja o tema central de todo o pensamento para explicar a forma de desenvolvimento da educação.

Segundo Sacristán (1999, p. 18)

A relação entre saber e fazer ou trabalhar constitui toda uma tradição na cultura ocidental que parte da filosofia aristotélica, enfatizada e reorientada sob múltiplos enfoques. A crença e a esperança de que o ‘mundo da teoria ou da razão’ pode melhorar o ‘mundo da prática, sobretudo a partir da modernidade, é um dos motores mais fortes para explicar o que é a educação, o que nela ocorre e o que desejaríamos que ocorresse.’[...] O problema da relação entre conhecer e agir na educação talvez seja o tema central de todo o pensamento para explicar por que a educação se desenvolve tal como realmente o fazemos e por que tem sido assim, entrando no mundo das relações entre contextos, instituições, culturas, pessoas, idéias e usos práticos.

A referência ao mundo da teoria e ao mundo da prática, coloca o mundo diante de dois territórios diferentes: o dos teóricos e o dos práticos. Produz-se, assim, uma divisão

social do trabalho, segundo as relações de complementaridade e de antagonismo entre os dois agentes. Na verdade, as instituições agrupam profissões com diferentes objetivos e posições sociais, como coloca Sacristán (1999, p.20):

A verdade é que essa equiparação de esferas é inevitável, porque, de alguma maneira, teoria é o que os teóricos tratam e produzem no meio em que realizam seus trabalhos, enquanto não é menos certo que a prática é o conteúdo do ofício dos práticos, também em seu próprio contexto. Por um lado está a universidade e os departamentos de pesquisa e de formação do magistério, com seus profissionais ocupados com o desenvolvimento e a difusão da teoria, e por outro, as escolas de níveis não-universitários, com seus profissionais dedicados à prática da educação.

Dessa forma, a prática deve ser o questionamento sistemático de teorias, assim como a teoria é o questionamento sistemático de práticas, sem, portanto, uma se reduzir a outra, pois possuem estruturas e movimentos diferentes.

Na realidade, o processo de formação do professor começa muito antes dele freqüentar um curso de formação. As idéias, experiências, regras que os alunos trazem, marcadas pelo senso comum, devem ser consideradas como ponto de partida e o professor deve ajudá-lo a exteriorizá-las para conseguir elaborá-las segundo concepções mais apropriadas.

Tais considerações poderão nos levar a uma aproximação do que realmente seja o discurso que deveria permear as conceituações que fazemos em torno da professora. Pode-se realizar o que Nóvoa (1992, (b) p.23) escreve em relação à formação de professores: “[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico da vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”. A aproximação entre teorização e o fato empírico é fundamental para validade da pesquisa social que não deve se limitar à teorização formal nem ao empirismo puro.

A possibilidade de falar suas histórias de vida, refletir, através de processos de formação continuada, são imagens que trazidas ao presente, constituem-se materiais de autoformação dessas professoras. Essas imagens trazem riqueza de experiências que refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais e, estes são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.

A solução frente à ausência de relação entre saberes docentes e os conhecimentos acadêmicos, segundo Tardif (2002), está em romper com as barreiras que cercam os laboratórios, os gabinetes, as salas de aula da universidade e os livros, rumo aos lugares de ação da professora, com o objetivo de perceber como essas professoras pensam, o que falam, como realizam o trabalho na sala de aula no seu cotidiano, sua interação com as crianças, pais

e outras professoras. Desta maneira, o estudo do ensino ou das formas de ensinar deveria surgir das construções dos saberes docentes, a fim de proporcionar reflexões sobre as práticas das próprias professoras por meio de seus trabalhos do dia a dia.

Percebemos as dificuldades pelas falas dessas professoras que existe uma dificuldade dos próprios formadores, no que diz respeito a organização dos currículos e, a proposição das ementas dos conteúdos a serem trabalhados, as dificuldades de relacionamento entre saberes acadêmicos e as demandas dos saberes construídos no cotidiano das professoras.

Para viabilizar uma formação que integre teoria à prática é preciso delimitar escolas, prazos, tipos de práticas e formas de envolvimento de ambos os lados: Instituições formadoras e escolas que acolhem os acadêmicos. É preciso garantir esse vínculo em torno da discussão e da condução de projeto pedagógico da instituição que oferece o espaço para a realização do estágio. Dessa maneira, configura-se a parceria, no qual ganham a instituição formadora e a escola que recebe os estagiários, tornando possível o acompanhamento dos acadêmicos e sua supervisão.

Tema 5: Suportes para trabalhar com bebês no cotidiano

Nesse item o que foi mais apontados pelas professoras entrevistadas e que chamou bastante atenção foi que, das 14 entrevistadas, 11 professoras (*Análú, Juliana, Isabela, Gabriela, Julia, Elisa, Débora, Helena, Tayná, Claudete e Clara*) falam na “troca de experiência” com as amigas professoras.

Outro motivo destacado como sendo fundamental para trabalhar com bebês é com relação “a prática do dia-a-dia”. Nove professoras (*Ana Luiza, Olívia, Clara, Helena, Isabela, Gabriela, Elisa, Tayná e Claudete*) destacaram como sendo primordial. Seguem três depoimentos de cada motivo levantado:

Motivo 1: Troca de experiência

[...] a troca com a Deise com quem trabalho em sala. Ela tem muita experiência. (Juliana)

[...] converso com a professora de sala com quem trabalho e outras professoras aqui do CEI e mesmo tendo tantos anos de sala aprendo todos os dias aqui com essas crianças e com as professoras que trabalham aqui. (Claudete)

[...] a troca com as meninas aqui mesmo no CEI. (Helena)

As falas acima permitem constatar que o grupo de professoras apontam e valorizam as aprendizagens construídas no cotidiano escolar, seja com os colegas, com a orientação ou com as próprias crianças.

Assim, as trocas entre as professoras são fundamentais para dar segurança, estimular o avanço e garantir o crescimento pessoal. Percebe-se com esse discurso e o apontado no tema 4, motivo 2 (falta de especificidade sobre zero a três anos) que o peso da formação acadêmica foi pequeno, visto que muitas declararam que pouco foi discutido sobre o fazer profissional com crianças de zero a três anos no curso de Pedagogia. Para as professoras entrevistadas grande parte do que elas sabem foi construído no dia-a-dia com trocas de experiências com suas amigas de trabalho ou foi buscado por conta própria.

Nesse cenário, assume com grande importância o papel das relações pessoais entre as professoras. Elas transmitem entre si os conhecimentos acumulados na vida e na creche sobre como lidar com as crianças, apoiando-se mutuamente, numa tentativa de suprir as deficiências da formação inicial que recebem. Essa interação entre as partes de um mesmo todo (grupo de professoras) pode levar à construção de conhecimentos a partir do enfrentamento de problemas comuns e concretos no cotidiano escolar.

Tardif (2002) conceitua o saber docente como um saber plural, formado por saberes provenientes de diversas fontes. Para um maior esclarecimento do conceito ele propõe um quadro de modelo tipológico, com a intenção de identificar e classificar os saberes dos professores, como também colocar em evidência suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2002, p. 263

Segundo Tradif (2002) esse quadro mostra vários fenômenos importantes relacionados ao saber docente. Em primeiro lugar, ele afirma que todos os saberes nele identificados são utilizados pelos professores no contexto de sua prática pedagógica, ou seja, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer próprio. Trabalham com programas e livros didáticos, como também se baseiam em saberes escolares relativos às matérias ensinadas. Integram-nos em sua experiência e recorrem a elementos de sua formação profissional.

As entrevistas apontaram que, a maioria das professoras aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual a professora deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira.

Segundo Kishimoto (1999) não se pode dizer que o curso de Pedagogia não tem identidade. Essa identidade assegura a formação docente paralelamente às outras funções do campo pedagógico construída desde sua origem e reafirmada hoje pela Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, de maio de 1999. A própria LDB 9394/96, no artigo 67, parágrafo único, afirma: “ A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de outras

funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”. A legislação em vigor estabelece que a experiência docente é pré-requisito para qualquer função no magistério.

Esse ponto é particularmente importante para repensar os cursos de Pedagogia. É necessário para a profissionalização das professoras que trabalham com as crianças de zero a três anos, que a prática pedagógica com eles seja mais evidenciada no referido curso. Esta pesquisadora acredita que, na formação inicial das professoras, dever-se-ia dar importância tanto à formação teórica, quanto aos conhecimentos construídos no cotidiano com as crianças.

Motivo 2: Prática do dia-a-dia

Uma das constatações que se pode observar com os depoimentos das entrevistadas, diz respeito à prática do dia-a-dia, “o chão pedagógico” vivido no cotidiano escolar. As professoras confirmam em seus depoimentos que vão adquirindo confiança na sua prática com suas experiências e descobertas em suas práticas pedagógicas realizadas no dia-a-dia.

Autores como Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2002), Pimenta (2005) apontam para a importância de considerar as aprendizagens oriundas das práticas pedagógicas das professoras como um tipo de conhecimento prático que define suas ações no cotidiano escolar. Zabalza (1994, p. 51) esclarece em que consiste este conhecimento:

Quando se fala de conhecimento prático é para referir o tipo particular de informação e aprendizagem que a prática proporciona e que se vão consolidando como um autêntico corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua ação.

Ainda segundo Zabalza (1994), é comum contrapor-se esse tipo de conhecimento do professor às teorias adquiridas em curso de formação, livros, etc., quando na verdade é preciso considerar que ele é resultado das diversas situações vividas desde sua experiência enquanto aluno, as teorias estudadas e seu trabalho profissional. O que implica entender a atuação do professor como um diálogo constante entre o que ele sabe, o que sabe fazer, o que parece ser adequado ser feito, o que está disposto a fazer e o que a situação concreta permita que seja feito.

Na relação do professor com a sua turma de alunos, as trocas que são estabelecidas implicam que o docente saiba trabalhar num contexto de integração e diferenciação. Integração quando o professor pensa na sua turma como um todo sendo composta por várias crianças e que em algumas situações, precisam ser consideradas enquanto turma, com idades semelhantes. Por outro lado há momentos em que é preciso fazer diferenciação entre as crianças de uma mesma turma respeitando as diferenças.

Claro que aprender, aprender, mesmo é lidando no dia-a-dia, muito mais que a teoria. (Clara)

No dia-a-dia a experiência em sala de aula é primordial, e o melhor aprendizado. (Elisa)

Um outro aspecto verificado nos depoimentos merece ser destacado: os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação por faixa etária. Das 14 entrevistadas, oito (Analú, Juliana, Isabela, Tayná, Claudete, Helena, Gabriela e Julia) mencionaram ser importante essa formação para atuar no cotidiano.

Motivo 3: Cursos oferecidos por faixa etária

[...] os curso de formação oferecido por vocês por faixa etária é muito importante, mais importante do que aqueles onde estamos em um grande grupo, acho que o pessoal se dispersa muito, então aquele por faixa etária é muito bom, pois é um grupo que tem as mesmas dúvidas, as mesmas inseguranças. (Helena)

O positivo dessa formação oferecida por vocês é que existem momentos que são trabalhados com as professoras por faixa etária. Isso é muito importante, pois temos dúvidas em comum. (Analú)

O que se pode perceber com esses depoimentos é que os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação por faixa etária ajudam no cotidiano dessas professoras, pois oferecem momentos de discussão que satisfaz às necessidades dessas professoras. Existe uma discussão específica sobre o trabalho com crianças de zero a três anos. Com esses encontros as professoras tinham a oportunidade de perceber que as dificuldades eram comuns e que uma poderia incentivar a outra a superá-las.

É preciso que as professoras tenham tempo disponível para estudar e que possam fazê-lo em grupo, com apoio de equipes de formadores capazes de dar ouvidos às solicitações das professoras e de contribuir, efetivamente, com a caminhada do grupo.

O Departamento de Educação infantil de Brusque realiza processos de formação continuada, envolvendo os profissionais de educação infantil de zero a seis anos. Essa prática tem motivado os professores a buscarem conhecimentos que por ventura não fizeram parte da formação acadêmica dos profissionais do curso de Pedagogia, egressos de instituições locais de ensino superior.

Junqueira (2006) defende essa formação. “ Professor, Coordenador, Diretor: não é um tomando conta do outro, no sentido de supervisão, mas de parceria. “ Ele considera

fundamental montar uma equipe que tenha hierarquia e acompanhamento de trabalho, para que haja envolvimento, que produza no decorrer dos trabalhos a percepção de si, do olhar do professor sobre si mesmo, a partir do olhar do outro. “Não se pode esperar que uma professora tenha bom desempenho, se ela se vira sozinha.”

Os saberes utilizados pelas professoras em seu trabalho pedagógico provêm, como afirma Tradif (2002), de diferentes fontes, pois o professor utiliza sua cultura pessoal, sua cultura escolar anterior, os conhecimentos adquiridos na universidade e nas experiências vividas. No intuito de embarcarmos os saberes dessas professoras valorizamos seus saberes, suas experiências e seus valores possibilitando assim práticas inovadoras.

Esses cursos oferecidos por faixa etária possibilitam as professoras a um crescimento pessoal e profissional, sendo este, um reflexo na prática pedagógica, pois, é através dela que as professoras percebem a importância de que seu papel não se limita em serem apenas transmissoras de saberes produzidos por outros, mas agentes construtoras de saberes pedagógicos que constituem os fundamentos da prática, de suas habilidades e competências profissionais.

Essa formação oferecida por faixa etária deve proporcionar à professora reflexão de sua prática profissional e assim torná-la mais autônoma no exercício de sua profissão. Tradif (2002) ressalta que de maneira global, o ponto central de uma base de conhecimentos no campo do ensino reside na capacidade de atualizar e de validar o saber proveniente da experiência dos docentes, a fim de que ele não seja unicamente confinado ao domínio particular da prática individual, mas, que possa ser como reservatório público de conhecimento.

A pesquisa mostrou que existe um grande interesse por parte das professoras pesquisadas em aprender coisas novas, que venha a contribuir para a prática pedagógica, dando ênfase à busca de sugestões de atividade que permitam a diversificação e melhoria do trabalho por essas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo condutor investigar o que a formação docente inicial, das professoras da Rede Municipal de Brusque, no curso de Pedagogia, contribuiu para a ação docente com crianças de zero a três anos.

A pesquisa foi, então, se delineando com o aprofundamento teórico nos documentos oficiais com olhar atento no que se referia à formação docente da professora de crianças de zero a três anos. A pesquisa confirmou o que apontava o senso comum: Os documentos não trazem definidos qual o papel dessa professora. Assim explicitar o reconhecimento e o tratamento dado à especificidade da docência na educação infantil tornou-se em muitos momentos da pesquisa, uma tarefa desafiadora.

A educação infantil, ao ser considerada parte da educação básica, acabou sendo incluída nessa responsabilização, passando a receber os mesmos encaminhamentos destinados ao ensino fundamental.

Considerando o tema ingresso na profissão identificaram-se dois motivos que levaram as participantes à docência: gostar de criança e o gosto pela área de educação.

O gostar de criança é uma das características da singularidade da professora de educação infantil, como afirma Oliveira- Formosinho . (2002). Isso pode até parecer piegas, mas é imprescindível que a professora se identifique com a faixa etária que vai trabalhar. As crianças têm formas de ser e estar no mundo diferentes das do adulto. Acredita-se ser necessário identifica-se com essas formas para realizar um trabalho com crianças.

Verificou-se também que a escolha está intimamente ligada às trajetórias pessoais dessas professoras. O que vários autores afirmam é que a história de vida influencia nas escolhas pessoais durante a trajetória profissional. Do mesmo modo a escolha pela área da educação.

Outro aspecto identificado nesta pesquisa é sobre a feminização do magistério. Sendo uma atividade feminina por excelência. Consagrou-se, assim, o exercício profissional vinculado à missão das mulheres enquanto educadoras, principalmente pelo pouco prestígio profissional e econômico. Dessa forma, tornou-se o trabalho ideal para a mulher, que pode auxiliar nas despesas domésticas e podem conciliar as tarefas domésticas e maternas com as atividades da docência. Portanto, as famílias acabavam incutindo nas suas filhas que essa era a profissão ideal para a mulher que desejasse casar. Tradicionalmente, às professoras de crianças pequenas não eram exigidas formação específica. Esse fato é legitimado pela

desqualificação dessas professoras, ficando evidente muitas vezes que basta ser mulher para trabalhar com crianças. Em Brusque esta tradição já foi superada, as professoras que atuam nos Centros de educação infantil, precisam ter a formação clamada pelas legislações. Salienta-se que essas mesmas professoras em sua grande maioria já possuem especialização na área de atuação, embora nas falas de algumas professoras a experiência pessoal e a tradição ainda façam parte da fala delas.

Ainda que apenas uma professora tenha dito que a falta de opção de formação profissional a conduziu para o magistério, considera-se isto uma questão interessante a ser discutida. O desejo de ingressar em outra profissão, mas a falta de outras opções de cursos de graduação faz muitas vezes o curso de Pedagogia e Normal Superior a única escolha. Nesses casos a pessoa acaba ingressando no mercado de trabalho sem o desejo da real profissionalização. Quais seriam as conseqüências de tal realidade no contexto de trabalho?

Nas diversas opiniões sobre o trabalho com a faixa etária de zero a três é que essas crianças estão “despidas de vícios comportamentais”. Percebe-se que as professoras têm uma visão de criança idealizada, uma criança passiva, sem vez e voz, que não participa do seu próprio processo de desenvolvimento. Nesse ponto de vista, considera-se a criança um ser passível de ser modelada, conforme as crenças, valores e vontades do adulto. Podemos pensar que isto proporciona a professora uma sensação de importância e valorização. Essa questão é passível de novas investigações.

Isto se confirma quando as professoras reclamam que trabalhar com essa faixa etária, não possui uma valorização social. Muitas vezes esta falta de valorização pode ser incentivada pela postura profissional das professoras, a qual inclui a falta de saberes pedagógicos relativos ao planejamento. As professoras declararam não saber quais atividades desenvolver com essa faixa etária, o que levou esta pesquisadora a considerar que, elas desconhecem as especificidades da criança de zero a três anos.

No que diz respeito a este aspecto, uma das grandes deficiências do curso de Pedagogia é relativo a um dos objetos centrais da área: o planejamento. Os cursos de Pedagogia, da forma como estão organizados, praticamente ignoram as especificidades em relação ao conhecimento da criança de zero a três. Pode-se dizer também que ainda vigora a idéia que as crianças de zero a três anos só possuem necessidades e pouco podem criar e participar de atividades mais enriquecedoras para o seu desenvolvimento.

Ainda sobre a falta de valorização profissional, entendemos poder estar intimamente ligado à feminização do magistério e o desprestígio do curso de Pedagogia. Percebe-se nos discursos das professoras a queixa do pouco comprometimento dos familiares no processo

educativo, denotando especulações contidas no senso popular. A função da creche é percebida diretamente vinculada à necessidade de trabalho dos pais e cumprindo uma função de guarda e atender as necessidades básicas das crianças.

Já sobre as questões apontadas como contribuição do curso de graduação para o trabalho com as crianças, as disciplinas mais citadas foram: Psicologia e Desenvolvimento Infantil. Essas respostas podem estar relacionadas ao currículo tradicional e empobrecido dos cursos de Pedagogia, que não oferecem disciplinas reconhecidas pelas professoras como importante para o desempenho de seu trabalho. A questão que se coloca é a seguinte: Disciplinas como sociologia, história da educação, metodologias de ensino não contribuem? Por que estas professoras não perceberam as articulações das diferentes áreas para seu trabalho? Talvez a organização curricular e a forma como os conteúdos são explorados com as acadêmicas precisam ser repensados de forma a contemplar as articulações das diferentes disciplinas com as especificidades dessa faixa etária a partir de uma teoria vinculada com a prática.

Em relação aos suportes que as professoras utilizam para desempenhar sua prática, a troca de experiência e prática do dia-a-dia, juntamente com os cursos de formação continuada por faixa etária foram os mais citados. Dessa forma, a prática supera os conhecimentos teóricos advindos dos cursos de Pedagogia, assim como, a prática do dia-a-dia. Considerando esses aspectos é possível inferir que a valorização do saber fazer das professoras é um aspecto que precisa ser considerado durante a formação, sem, no entanto, ignorar, a necessidade de estimulá-las e conscientizá-las a irem além do conhecimento, para a tomada de consciência, sobre o que se faz, sobre o que se pensa, sobre aquilo que se quer. Os saberes constituídos no cotidiano escolar são importantes, embora em nossa opinião, deva ser agregada a teoria, ou seja, uma reflexão embasada em um referencial teórico denso.

Outro suporte citado diz respeito aos cursos oferecidos pela Secretaria, os quais estão organizados por faixa etária. A formação continuada é reconhecida como mais importante que a formação inicial, por estar tratando das especificidades da área e estabelecendo relações entre a teoria e a prática. Essa formação por faixa etária é uma necessidade levantada pelas professoras investigadas, que registram de forma incisiva a necessidade de formação continuada e diálogo entre essas professoras. A ansiedade evidente por aperfeiçoamento enfatiza a preocupação em melhor desenvolver o trabalho docente com as crianças de zero a três anos. A atualização enfatiza também uma ligação entre o preparo profissional e o exercício correto da profissão inserido no mercado de trabalho, o que denota o gosto por “fazer bem” o que se gosta de fazer.

A formação continuada vem como mais uma opção de capacitação, que aliada à troca de experiências parece suprir o déficit na formação profissional e melhorar o preparo para o exercício profissional.

A partir das considerações apresentadas pode-se dizer que houve um consenso da maioria em relação à pouca contribuição do curso de Pedagogia, quanto à prática docente. Acredita-se na maioria dos casos que, o curso pouco contribui para trabalhar com a faixa etária de zero a três anos, sendo que esses cursos estavam mais direcionados às especificidades das crianças de quatro a seis anos e dos anos iniciais do ensino fundamental.

As entrevistas com as professoras de crianças de zero a três anos apontaram que os cursos de formação ainda têm um papel muito incipiente na constituição das professoras que lidam com essa faixa etária. Muito do que elas sabem a respeito de ser professoras de criança é aprendido de forma tácita, na empiria, na relação com as crianças. Na mesma perspectiva, suas experiências como mães, mulheres e professoras de outros níveis educacionais também são cruciais para a efetivação de um papel profissional que está ainda se construindo.

O discurso das participantes da pesquisa aponta aspectos os quais a universidade e o curso de pedagogia, devam mudar, para melhor preparar as futuras professoras. Oferecer as duas opções de formação (Ensino Fundamental e Educação Infantil) significa proporcionar laboratórios práticos para atender a demanda na formação e preparo para o exercício da profissão. Há a crítica consensual que remete a uma reflexão e, ao mesmo tempo, a um desafio: unir a teoria e a prática no currículo do curso.

Diante disso questiona-se: Que representações construíram acerca da Teoria e da prática? Como construíram e por que não estão seguras de seu caminho? São inquietações que emergem dessas professoras quando dão conta dos limites de sua formação. A inquietação e a angústia acontecem justamente por terem construído um discurso de educador, com base em tantas teorias estudadas, e se sentem sem chão para colocá-lo em prática.

Os pedidos de ajuda das professoras, nem sempre são compreendidos pelos formadores, sendo comum nos meios educacionais interpretações equivocadas. As professoras são muitas vezes acusadas de estarem em busca de “receitas” prontas, evitando sua construção. Até onde isto é verdade? Qual é o papel da acadêmica nesta formação?

É preciso repensar as relações entre instituições formadoras e essas professoras. Construir nos projetos de formação, uma relação que não seja atravessada por modelos de transmissão de conhecimentos. Universidades e escolas poderiam estabelecer parcerias onde os saberes, que de um lado são de natureza teórica e, de outro, de natureza prática,

complementam-se, estimulando construções em ambos os sentidos: a teoria alimentando a prática e a prática gerando novos questionamentos capazes de redimensionar as teorias.

Trabalhar com as professoras a partir dos problemas concretos detectados em seu fazer docente, garante que as mesmas se interessem pelo conhecimento, transformem a teoria, antes tão distante, em um saber que adquiriu sentido porque foi estudado a partir de uma necessidade, facilitando sua compreensão uma vez que proporcionou a possibilidade de articulação entre a teoria e prática.

As recorrências dos discursos em favor de melhorar a educação retratam a angústia em estar buscando meios de efetivar práticas vinculadas às teorias, o que é notório na formação de graduação.

Tentativas, erros e acertos na prática educacional ensinam a lidar com essa realidade tão complexa que é a educação de crianças de zero a três anos e vislumbram possibilidades diferentes para cada situação e cada turma. Tais universos representam diversas situações em tempos iguais e diferentes em uma mesma sociedade.

Refletir a respeito da formação das professoras de crianças de zero a três anos requer um estudo mais aprofundado, considerando a emergência e a complexidade em torno da formação dessas professoras.

Nas declarações das professoras pesquisadas parecem estar estabelecidos os eixos que poderão dar maior visibilidade e consistência às suas formações, mas ainda ficam algumas questões: Será que a infância vem sendo discutida nos cursos de formação como categoria histórica e cultural que ela é? Será que quando se pensa a formação para a docência com bebês de até três anos são contempladas as especificidades presentes nos modos de expressão desses pequenos seres humanos?

Mesmo que a inclusão da educação infantil no âmbito da educação básica tenha gerado orientações para a formação de seus professores sob a lógica do ensino fundamental, é dentro do campo educacional que deve se dar a luta pelo reconhecimento da especificidade da educação das crianças de zero a três anos e do exercício da docência junto a essa fase da vida. Nesse sentido, tornam-se fundamentais que dêem continuidade à pesquisa nesse campo com a finalidade de melhor explicitar a especificidade da educação da criança de zero a três anos. Segundo Campos (2002), especialmente em relação à formação dos professores da educação infantil só se chegará ao reconhecimento da especificidade de sua docência através da participação dos debates no âmbito da educação, trazendo a visão da área e, quebrando, assim, seu isolamento, em especial dos encaminhamentos da formação de seus profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulheres na escola**: algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, Campinas, p.167-184, jul. 2001.

_____. Compre o Kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & sociedade**, Campinas, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

ARIÉS, P. **História da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96**. Florianópolis, 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Catarina.

BOSSA, N. A. Do nascimento ao início da vida escolar. **Revista Psicopedagogia**. v. 17. São Paulo: Salesianas, 1998.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 15 de maio de 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 4.024/ 61. Brasília: MEC, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 5.692/71. Brasília: MEC, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. 1993.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. (RCNEI) Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA; FORMOSINHO; KISHIMOTO (Orgs.) **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

CERISARA, Ana B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

_____. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedes**. Campinas: UNICAMP, n. 35, jul. 2000.

_____. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERVO, A. L. **Metodologia científica:** para o uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: Mcgraw Hill do Brasil, 1983.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed. 2003.

DEMARTINI, Patrícia. **Professoras de Crianças Pequeninhas:** um estudo sobre as especificidades dessa profissão. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia:** um vínculo resignificado. Salvador: Helvécia, 2005.

FERREIRA, Cláudia Renate. O currículo do curso de pedagogia: conhecendo a realidade. **Contrapontos**. Itajaí, n. 4, p. 153, jan./abr. 2002.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida: **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

FRABBONI, F. **A Escola Infantil entre a cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática.** In: ZABALZA, M.A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONÇALVES, José Albert M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade. **A escolarização na educação infantil.** Disponível em Rede no Ar, 12/09/2006. Acesso em: 20/11/2006

_____. **O estudo da Escola.** Disponível em Diário na Escola, 10/12/2004 – Santo André. Acesso em: 20/11/ 2006

_____. **Linguagens Geradoras.** Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & sociedade**, Campinas, n. 68, p. 61-79, 1999.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia X Normal Superior. In: MACHADO, Maria Lucia. **Encontro e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜDEKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia. **Encontro e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1992 (a).

_____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1992 (b) .

OLIVEIRA, R. Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

OSTETTO, Luciana E. **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Eloísa Candal Rocha. **A Pedagogia e a educação infantil**. Revista Eletrônica: www.campus-oei.org/revista/rie22a03.htm. n°22, p.1-8, janeiro-abril 2000.

ROSEMBERG, F. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Brusque-SC**. Blumenau: Nova Letra, 2003.

SANTOS, Rita Bastos. **Formação de professores e a abordagem histórico-cultural**. Itajaí, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação.

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.) **As Crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Bezerra, 1997. p.07-30.

SIROTA, Régine. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, março. 2001.

STRENZEL, Giandréia Reuss. **Educação de 0 a 3 anos - Orientações Teóricas: um exame da produção teórica 1983-1993**. Relatório de Pesquisa-FUNPESQUISA. Florianópolis: UFSC, 1999.

Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de instituições de Educação Infantil, 1997.

Sistematização das ações da Rede Municipal de Brusque. Brusque: 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalidade: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKY, Lev. S. *maginación y creación em la edad infantil*. 2. ed. Pueblo y Educación, 1999.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto, 1994.

_____. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE 1 – Características das 27 participantes quanto à formação, ano de formação, faixa etária das crianças, idade das professoras e tempo de serviço.

Nº	Formação	Ano Formação	Faixa Etária das crianças	Idade das professoras	Tempo de serviço
01	Educação Infantil	1997	3 a 4 anos	35	8 anos
02	Pré-Escolar e Séries Iniciais	1998	1/5 a 2/5 meses	29	6 anos
03	Pré-Escolar e Séries Iniciais	1998	1/5 a 2/5 meses	42	3 anos
04	Pré-Escolar e Séries Iniciais	1999	3 a 4 anos	28	10 anos
05	Educação Infantil e Séries Iniciais	1999	3 a 4 anos	27	10 anos
06	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2000	3 a 4 anos	31	8 anos
07	Educação Infantil e Séries Iniciais	2000	2 a 3 anos	29	11 anos
08	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2002	3 meses a 1 ano e 5 meses	25	6 anos
09	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2003	2 a 3 anos	33	5 anos
10	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2003	3 meses a 1 ano e 5 meses	28	2 anos
11	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2004	1/8 meses a 3 anos	32	8 anos
12	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2004	3 a 4 anos	24	8 anos
13	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2004	3 a 4 anos	33	2 anos
14	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2004	3 meses a 1 ano e 5 meses	24	5 anos
15	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2004	2 a 3 anos	23	6 anos
16	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2004	6 meses a 1/3 meses	27	6 anos
17	Educação Infantil e Séries Iniciais	2004	3 a 4 anos	26	2 anos
18	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2005	2 a 3 anos	22	3 anos
19	Educação Infantil	2005	1 a 2 anos	41	19 anos
20	Educação Infantil	2005	1 a 2 anos	42	4 anos
21	Educação Infantil	2005	2 a 3 anos	31	7 anos
22	Educação Infantil e Séries Iniciais	2005	2 a 3 anos	22	3 anos
23	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2005	3 a 4 anos	24	4 anos
24	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2005	2 a 3 anos	56	14 anos
25	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2005	3 a 4 anos	21	4 anos
26	Pré-Escolar e Séries Iniciais	2005	2 a 3 anos	23	2 anos
27	Educação Infantil	2005	3 a 4 anos	60	30 anos

APÊNDICE 2 – Características das 15 professoras da Rede Municipal de Brusque quanto à idade das professoras, tempo de serviço, ano de formação, instituição formadora (formação inicial), habilitação, idade das crianças que trabalha.

Número	Nome	Idade das professoras	Tempo de serviço	Ano de formação	Instituição formadora (formação inicial)	Habilitação	Idade das crianças Que trabalha
01	Débora	28	02	2003	A	Pré e 1ª a 4ª série	3 meses a 1 ano e meio
02	Clara	33	02	2004	A	Pré e 1ª a 4ª série	3 anos a 3 anos e 11 meses
03	Olívia	22	03	2005	A	Pré e 1ª a 4ª série	2 a 3 anos
04	Tayná	21	04	2005	A	Pré e 1ª a 4ª série	3 anos a 3 anos e 11 meses
05	Helena	42	04	2006	C	Educação Infantil	1 a 2 anos
06	Julia	24	05	2004	A	Pré e 1ª a 4ª série	3 meses a 1 ano e meio
07	Elisa	25	06	2002	A	Ed. Infantil e Séries Iniciais	3 meses a 1 ano e meio
08	Gabriela	24	08	2004	A	Pré e 1ª a 4ª série	3 anos a 3 anos e 11 meses
09	Analú	32	08	2004	A	Pré e 1ª a 4ª série	2 a 3 anos
10	Isabela	33	05	2003	B	Ed. Infantil e Séries Iniciais	2 a 3 anos
11	Ana Luiza	27	10	1999	A	Ed. Infantil e Séries Iniciais	3 anos a 3 anos e 11 meses
12	Juliana	28	10	1999	A	Pré e 1ª a 4ª série	3 anos a 3 anos e 11 meses
13	Juliana	28	10	1999	A	Pré e 1ª a 4ª série	3 anos a 3 anos e 11 meses
14	Márcia	41	19	2006	C	Educação Infantil	1 a 2 anos

Obs.: Os nomes são fictícios.

APÊNDICE 3 – PONTOS DE DESTAQUES DE CADA TEMA ABORDADO

Nome	Ingresso na profissão	Pontos positivos em trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos	Pontos negativos em trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos	Contribuição do curso de Pedagogia	Suporte para trabalhar com bebês no cotidiano
Analú	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosta da área de educação; ▪ Sentiu necessidade de aprofundar-se melhor; ▪ Não tinha muita bagagem, o magistério não supria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É gratificante, pois consigo estabelecer regras e limites. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de valorização; ▪ Encarada como babá; ▪ Baixo salário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nenhuma, se teve passou despercebido. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Troca de experiência com as amigas professoras; ▪ A formação oferecida pela Secretaria.
Ana Luiza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre quis ser professora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eles estão construindo conosco; ▪ São carismáticos, afetivos, queridos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A questão família (não colabora com a escola); ▪ A família acha que a creche é um depósito; ▪ Dificuldade de se impor como professora, como cuidador de crianças não precisa estudar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muito pouco, mais voltado para pré e de 1ª a 4ª série; ▪ Alguma coisa da disciplina de Didática. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendi bastante na prática ela que deu suporte para dar conta do recado.
Juliana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre quis ser professora; ▪ Seguir a profissão das tias; ▪ Gosta muito de criança; ▪ Fugir da disciplina de Física e Química. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eles não têm malícia; ▪ Conseguem inculcar muita coisa, por que nessa idade as janelas das oportunidades estão abertas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que trabalhar com eles; ▪ Tenho dificuldade na troca das fraldas (sente nojo ao trocá-los quando a criança defecou). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajudou bastante; ▪ A disciplina do pré-escolar, Psicologia e a Alfabetização foram importantes; ▪ No curso falava-se bastante nas fases; ▪ Sentiu a necessidade de alguma coisa específica de 0 a 3 anos era mais voltado para 4 a 6 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura de textos referente a essa idade; ▪ A formação oferecida pela Secretaria; ▪ A troca com a professora que trabalha na mesma sala (experiência dessa professora)
Olívia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre quis trabalhar com crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ São bem carinhosos; ▪ Participação nossa no crescimento deles, tanto fisicamente e mentalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformar uma atividade abstrata para o concreto; ▪ O que planejar para essa idade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bem pouco por que eu fiz pré e 1ª a 4ª série; ▪ A disciplina de pré-escolar ajudou um pouco nas características deles; ▪ As teorias, mas deveria estar ligadas à prática; ▪ As conversas com a 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A prática do dia-a-dia.

				professora da disciplina de pré-escolar.	
Isabela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre gostei de lecionar; ▪ Apaixonada por crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carinho recebido por eles; ▪ A pureza da criança; ▪ São sinceros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preocupação por achar que não esteja suprimindo todas as necessidades que as crianças necessitam (carinho, estimulação, atenção); ▪ As crianças nessa idade não tem noção de perigo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bastante coisa tanto a teoria como a prática; ▪ A disciplina de Didática, mas não tinha nada voltado para trabalhar com bebês a disciplina era voltada mais para as crianças de 4 a 6 anos e as séries iniciais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leituras; ▪ Cursos de aperfeiçoamento; ▪ Formação oferecida por vocês; ▪ Minha experiência cotidiana; ▪ Trocas com as colegas de trabalho.
Clara	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por que já tinha feito o magistério. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vê o desenvolvimento deles. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem momentos que não sabe o que fazer, que atividades desenvolver com a criança; ▪ Tem que ter muito pique; ▪ Tem que estar a todo o momento mudando de atividades para que as crianças não percam a atenção. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parte Teórica; ▪ Psicologia do Desenvolvimento; ▪ O estágio, mas não fez estágio com bebês. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A prática do dia-a-dia; ▪ Conversa com professoras mais experientes
Gabriela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre quis ser professora ou Veterinária, mas como não tinha o curso de Veterinária aqui fez a Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É uma idade de descobertas; ▪ Ver a emoção das crianças quando elas fazem essas descobertas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de limites; ▪ Falta de valores e virtudes de casa; ▪ A família deixa tudo isso para nós professores assumir e isso é papel do pai e da mãe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bases Teóricas que nos foi dado; ▪ A disciplina de Desenvolvimento Infantil e Psicologia; ▪ O estágio, porque só teoria não adianta; ▪ Sentiu falta da Disciplina de Educação Especial; ▪ A cada disciplina deveria ir a uma creche para observar se realmente o que a teoria fala bate com a prática; ▪ O estágio foi o primordial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação Continuada; ▪ Leituras; ▪ Troca com minhas amigas; ▪ Com minha experiência eu estou aprendendo a cada dia.
Julia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre me identifiquei com crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O desenvolvimento deles é bem marcante. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É cansativo, tanto físico como psicológico; ▪ Tem bastante troca de fraldas; ▪ Bastante colo; ▪ A diferença de idade das crianças de 3 meses a 1 ano e meio para desenvolver atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parte Teórica; ▪ Faltou a prática muita teoria; ▪ Na parte teórica 10, mas faltou a prática; ▪ Como trabalhar? ▪ A disciplina de Educação Especial foi muito boa; ▪ Não me trouxe subsídios para trabalhar com bebês; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procuo ler em revistas, artigos; ▪ Participo de cursos; ▪ Trocas com minhas colegas de trabalho.

				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não é conversado, discutido é só teoria. 	
Elisa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosto de criança; ▪ Sempre quis trabalhar com Educação Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eles te dão mais retorno nas atividades que as crianças menores por serem mais independentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A diferença de idade das crianças de 3 meses a 1 ano é bem complicado para desenvolver atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De 0 a 3 anos muito pouco; ▪ Os fundamentos básicos se aproveita, mas falta a especificidade de 0 a 3 anos; ▪ A disciplina de Psicologia, mas muito pouco. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler a respeito dessa idade; ▪ Troca com minhas amigas; ▪ A minha própria experiência me ensina; ▪ O dia-a-dia e a experiência em sala é primordial.
Débora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosto muito de crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carinhosos, afetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O choro principalmente no processo de adaptação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuiu pouco; ▪ Fala-se em Educação Infantil (jardim e pré) e nada de creche. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assinatura de revista que fala sobre essa faixa etária; ▪ Troca com as amigas de trabalho.
Márcia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre gostei de trabalhar com crianças; ▪ A Pedagogia foi o curso que mais me deixou perto da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O desenvolvimento deles na fala; ▪ Sobem degraus sozinhos; ▪ Gostam de escutar histórias; ▪ Gostam de brincar; ▪ Carinhosos, afetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Algumas não conseguiram desenvolver a linguagem; ▪ Tem momentos que você não consegue satisfazer o que eles querem; ▪ Tem momentos que estão muito inquietos; ▪ Angustiada e preocupada por muitas vezes não saber o porquê eles estão inquietos, o que eles querem. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As disciplinas de Desenvolvimento Infantil I e II, Ludicidade; Literatura; Psicologia; ▪ Material muito rico oferecido para o nosso estudo; ▪ A troca em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leio a respeito dessa idade; ▪ Leio sempre os cadernos da Pedagogia; ▪ Faço Planejamento revisando sempre o que fiz no dia anterior; ▪ Sempre vou atrás de informações para dar suporte ao meu trabalho.
Helena	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosta de trabalhar com crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ São alegres; ▪ Carinhosos; ▪ A maioria aceita muito bem o que tu fala; ▪ Gostam de dançar, cantar, brincar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eles se batem muito; ▪ São egocêntricos; ▪ Um pega o brinquedo do outro; ▪ Tens que dizer muito não porque eles não têm noção de perigo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os 6 meses quando separou a turma por habilitação; ▪ O caderno de Desenvolvimento I e II, só que poderia ter a parte prática e não só a teórica; ▪ O estágio foi bom, mas deveria ser mais prolongado; ▪ A disciplina de ludicidade foi boa na parte teórica, mas também faltou a prática eu queria aprender a fazer, a brincar com as crianças; ▪ A disciplina de Antropologia foi ótima, pois o trabalho proposto pela disciplina fez com que observássemos uma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O dia-a-dia; ▪ Tenho 3 filhos, então sei lidar com crianças; ▪ O Trabalho da orientadora e diretora; ▪ Os cursos oferecidos pelo Departamento da Educação Infantil da secretaria por faixa etária; ▪ A troca com as meninas aqui do CEI.

				sala de aula fizemos entrevistas. Então houve teoria e prática.	
Tayná	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosta de trabalhar com crianças; ▪ Tem o dom para trabalhar com crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A gente vê o resultado do nosso trabalho; ▪ Percebemos a importância do nosso trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desvalorização por parte dos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os conhecimentos teóricos de Vygotsky e Piaget; ▪ A disciplina que falava sobre as fases do desenvolvimento; ▪ A disciplina de Psicologia, Pré Escola, Alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Troca com minhas amigas; ▪ Faço cursos de aperfeiçoamento; ▪ Os cursos oferecido pela Secretaria; ▪ A minha experiência é pouca, mas a cada dia vou aprendendo a lidar com as situações que vão surgindo.
Claudete	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Um sonho que sempre teve 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosta de criança; ▪ O desenvolvimento do vocabulário deles; ▪ Eles gostam de história principalmente quando utiliza o fantoche; ▪ Gostam de cantar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se dispersam com muita facilidade dificultando a realização das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O curso me abriu um caminho maravilhoso; ▪ Antes eu olhava só para frente e com o curso abriu vários caminhos; ▪ Quando separou a turma por habilitação; ▪ Todas as disciplinas ligadas a Educação Infantil (Desenvolvimento I e II, Lúdico na Educação Infantil, Literatura, Alfabetização) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu participo dos cursos oferecidos pela Secretaria; ▪ Eu procuro a diretora; ▪ Eu procuro também a Coordenadora Pedagógica do Departamento de Educação Infantil da Prefeitura; ▪ Troca com minha professora de sala; ▪ Aprendo todos os dias com essas crianças.

APÊNDICE 4 – ANÁLISE PRELIMINAR – HORIZONTAL (POR SUJEITOS)

Nome	Ingresso na profissão	Pontos positivos em trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos	Pontos negativos em trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos	Contribuição do curso de Pedagogia	Suporte para trabalhar com bebês no cotidiano
Analú	Ana Luiza, Juliana, Isabela, Clara, Claudete	---	Ana Luiza, Tayná	---	Juliana, Isabela, Gabriela, Elisa, Débora, Helena, Tayná, Claudete, Julia, Clara
Ana Luiza	Analú, Juliana, Isabela, Clara, Claudete	Márcia, Olívia, Tayná, Clara, Julia, Claudete	Analú, Tayná	Oliva, Juliana, Julia, Elisa, Débora	Olívia, Clara, Helena, Isabela, Gabriela, Elisa, Tayná, Claudete
Juliana	Isabela, Clara, Elisa, Débora, Olívia, Helena, Julia, Márcia, Tayná, Claudete	Isabela	Olívia, Clara, Isabela, Márcia, Claudete	Olívia, Tayná, Clara, Gabriela, Elisa, Márcia, Julia, Débora, Ana Luiza	Analú, Isabela, Gabriela, Elisa, Débora, Helena, Tayná, Claudete, Márcia, Julia, Clara
Olívia	Juliana, Elisa, Débora, Isabela, Helena, Julia Márcia, Tayná	Ana Luiza, Márcia, Clara, Julia, Claudete, Tayná	Juliana, Clara, Márcia, Claudete, Isabela	Ana Luiza, Juliana, Julia, Elisa, Débora, Gabriela, Clara	Ana Luiza, Clara, Helena, Isabela, Gabriela, Elisa, Tayná, Claudete
Isabela	Juliana, Elisa, Débora, Olívia Helena, Julia, Márcia, Tayná, Claudete	Ana Luiza, Débora, Márcia, Olívia, Helena, Juliana	Márcia, Helena, Juliana, Olívia, Clara, Claudete	---	Analú, Juliana, Gabriela, Elisa, Débora, Helena, Tayná, Claudete, Ana Luiza, Olívia, Clara, Julia
Clara	---	Olívia, Julia, Márcia, Claudete, Ana Luiza, Tayná	Juliana, Olívia, Márcia, Claudete, Julia, Isabela	Juliana, Gabriela, Elisa, Márcia, Tayná, Julia, Olívia	Analú, Juliana, Julia, Olívia, Helena, Isabela, Gabriela, Elisa, Tayná, Claudete, Débora
Gabriela	---	---	---	Olívia, Clara, Elisa, Márcia, Tayná, Julia, Helena, Claudete	Analú, Juliana, Isabela, Elisa, Débora, Helena, Tayná, Claudete, Ana Luiza, Olívia, Clara, Márcia, Julia
Julia	Juliana, Elisa, Débora, Olívia, Isabela, Helena, Márcia, Tayná	Olívia, Clara, Márcia, Claudete, Ana Luiza, Tayná	Clara, Elisa	Gabriela, Juliana, Elisa, Débora, Olívia, Clara, Ana Luiza	Analú, Juliana, Isabela, Gabriela, Elisa, Débora, Helena, Tayná, Claudete, Márcia, Clara
Elisa	Juliana, Débora, Olívia, Isabela, Helena, Julia, Márcia, Tayná	---	Julia	Juliana, Clara, Gabriela, Márcia, Tayná, Julia, Débora, Ana Luiza, Olívia	Analú, Juliana, Isabela, Gabriela, Julia, Débora, Helena, Tayná, Claudete, Ana Luiza, Olívia, Clara, Márcia

Nome	Ingresso na profissão	Pontos positivos em trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos	Pontos negativos em trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos	Contribuição do curso de Pedagogia	Suporte para trabalhar com bebês no cotidiano
Débora	Juliana, Elisa, Olívia, Isabela, Helena, Julia, Márcia, Tayná,	Ana Luiza, Márcia, Olívia, Helena, Isabela	---	Juliana, Julia, Elisa, Ana Luiza, Olívia	Analú, Juliana, Isabela, Gabriela, Julia, Elisa, Helena, Tayná, Claudete, Ana Luiza, Olívia, Clara,
Márcia	Juliana, Elisa, Débora, Olívia, Isabela, Helena, Julia, Tayná,	Ana Luiza, Débora, Olívia, Helena, Isabela, Clara, Julia, Claudete, Tayná	Isabela, Clara, Claudete, Juliana, Olívia	Juliana, Clara, Gabriela, Tayná, Elisa, Helena, Claudete	Juliana, Isabela, Gabriela, Julia Elisa, Débora
Helena	Juliana, Elisa, Débora, Olívia, Isabela, Márcia, Julia, Tayná,	Ana Luiza, Débora, Márcia, Olívia, Isabela, Claudete	Isabela	Gabriela, Márcia, Tayná, Claudete	Analú, Juliana, Isabela, Gabriela, Julia, Elisa, Débora, Tayná, Claudete, Ana Luiza, Olívia, Clara
Tayná	Juliana, Elisa, Débora, Olívia, Isabela, Helena, Julia, Márcia	Márcia, Olívia, Ana Luiza, Clara, Julia, Claudete	Analú, Ana Luiza	Juliana, Clara, Gabriela, Elisa, Márcia, Claudete, Helena	Analú, Juliana, Isabela, Gabriela, Julia, Elisa, Débora, Helena, Claudete, Ana Luiza, Olívia, Clara, Elisa
Claudete	Ana Luiza, Juliana, Isabela, Clara, Claudete	Helena, Márcia, Olívia, Clara, Ana Luiza, Tayná, Julia	Clara, Márcia, Juliana, Olívia, Isabela	Tayná, Márcia, Helena, Gabriela	Analú, Juliana, Isabela, Gabriela, Julia, Elisa, Débora, Helena, Tayná, Ana Luiza, Olívia, Clara, Elisa

APÊNDICE 5– ANÁLISE PRELIMINAR – VERTICAL (POR QUESTÕES)

Ingresso na profissão	Pontos positivos em trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos	Pontos negativos em trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos	Contribuição do curso de Pedagogia	Suportes para trabalhar com bebês no cotidiano
Gosta da área da Educação = 05 (Analú, Ana Luiza, Juliana, Isabela, Clara)	É gratificante, pois consigo estabelecer regras e limites = 01 (Analú)	Falta de valorização = 03 (Analú, Ana Luiza, Tayná)	Nenhuma, se teve passou despercebido = 01 (Analú)	Troca de experiência com as amigas professoras = 11 (Analú, Juliana, Isabela, Gabriela, Julia, Elisa, Débora, Helena, Tayná, Claudete, Clara)
Sentiu a necessidade de aprofundar-se = 01 (Analú)	Eles não têm malícia = 02 (Juliana, Isabela)	O que trabalhar com eles = 06 (Juliana, Olívia, Clara, Márcia, Claudete, Isabela)	Disciplinas do curso :Didática, Pré-Escolar, Alfabetização, Educação especial, Ludicidade, Literatura Antropologia = 3 (Luiza, Olívia, Julia)	Os cursos oferecidos pelo Departamento de Educação Infantil por faixa etária = 08 (Analú, Juliana, Isabela, Tayná, Claudete, Helena, Gabriela, Julia)
Gosta muito de crianças = 09 (Juliana, Elisa, Débora, Olívia, Isabela, Helena, Julia, Márcia, Tayná)	Participação nossa no crescimento e desenvolvimento das crianças, tanto fisicamente e mentalmente = 07 (Olívia, Clara, Julia, Márcia, Claudete, Ana Luiza, Tayná)	Tenho dificuldade na troca das fraldas (sente nojo ao trocá-los quando a criança defecou). = 01 (Juliana)	Ajudou bastante = 01 (Juliana)	Aprendi bastante na prática do dia-a-dia = 09 (Ana Luiza, Olívia, Clara, Helena, Isabela, Gabriela, Elisa, Tayná, Claudete)
Fugir da Disciplina de Química e Física = 01 (Juliana)	É uma idade de descobertas = 01 (Gabriela)	As crianças nessa idade não tem noção de perigo. = 02 (Isabela, Helena)	A disciplina Psicologia = 06 (Juliana, Clara, Gabriela, Elisa, Márcia, Tayná)	Leitura de textos, revistas referentes a essa idade = 07 (Juliana, Isabela, Gabriela, Julia, Elisa, Débora, Márcia)
Um sonho que sempre teve = 01 (Claudete)	Eles te dão mais retorno nas atividades que as crianças menores, por serem mais independentes = 01 (Elisa)	A família deixa tudo isso para nós assumir (falta de limites, valores, virtudes) e isso é papel do pai e da mãe = 01 (Gabriela)	No curso falava-se bastante nas fases = 01 (Juliana)	Tenho 3 filhos então sei lidar com crianças = 01 (Helena)
Sempre quis ser professora ou Veterinária, mas como não tinha o curso de	Gostam de escutar histórias, brincar, dançar, cantar, história com fantoches = 03 (Márcia, Helena, Claudete)	É cansativo tanto físico (bastante troca de fraldas, dar colo) como psicológico: 02 (Julia, Clara)	Sentiu a necessidade de alguma coisa específica de 0 a 3 anos era mais voltado para 4 a 6 anos = 06 (Juliana, Julia, Elisa, Débora, Ana Luiza, Olívia)	O trabalho da Orientadora e Diretora = 02 (Helena, Claudete)

Veterinária aqui fiz a Pedagogia = 01 (Gabriela)				
Seguir a profissão das tias = 01 (Juliana)	Gosta de criança = 01 (Claudete)	A diferença de idade das crianças de 3 meses a 1 ano e meio para desenvolver atividades. 02 (Julia, Elisa)	As teorias, ma deveria estar ligadas à prática = 04 (Olívia, Julia, Gabriela, Clara)	Aprende todos os dias com as crianças = 01 (Claudete)
Porque já tinha feito o magistério = 01 (Clara)	Carismáticos, afetivos, queridos, alegres = 06 (Ana Luiza, Débora, Márcia, Olívia, Helena, Isabela)	O choro principalmente no processo de adaptação = 01 (Débora)	Bastante coisa tanto a teoria como a prática = 01 (Isabela)	
		Algumas não conseguiram desenvolver a linguagem = 01 (Márcia)	A disciplina de Didática, mas não tinha nada voltado para trabalhar com bebês a disciplina era voltada mais para as crianças de 4 a 6 anos e as séries iniciais. = 01 (Isabela)	
		Eles se batem muito, são egocêntrico = 01 (Helena)	O estágio, mas não fez estágio com bebês = 01 (Clara)	
			O estágio = 02 (Gabriela, Helena)	
			A cada disciplina deveria ir a uma creche para observar se realmente o que a teoria fala bate com a prática = 01 (Gabriela)	
			As disciplinas de Desenvolvimento Infantil I e II = 05 (Márcia, Helena, Tayná, Gabriela, Claudete)	
			Material muito rico para o nosso estudo (cadernos Pedagógicos) = 01 (Márcia)	
			A troca de experiência entre nós em sala de aula = 01 (Márcia)	
			Os 6 meses quando separou a turma por habilitação= 02 (Helena, Claudete)	
			Abriu novos caminhos = 01 (Claudete)	

APÊNDICE 6 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – 1ª FASE

Brusque, 15 de março de 2006.

Prezada Professora,

Cumprimentando-a cordialmente, venho solicitar a oportunidade de desenvolver a minha pesquisa do mestrado, intitulada **CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**. Trata-se de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo investigar como a formação docente inicial, das professoras da Rede Municipal de Brusque, no curso de Pedagogia, contribui para a ação docente com bebês de zero a três anos. Para sua continuidade preciso nesse primeiro momento a coletas de dados como: referências pessoais e profissionais dessas professoras, conforme roteiro abaixo.

Agradecendo sua disponibilidade renovamos, nesta oportunidade, nossos mais sinceros votos de estima e distinta consideração.

Atenciosamente,

REFERÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome: _____

Idade: _____ Tempo de Serviço: _____

Formação (Especificar qual a habilitação): _____

Instituição na qual se formou (ano) ou está em formação (qual período):

Turma que trabalha (idade): _____

Prof^a Dr^a Valéria Silva Ferreira
Orientadora

Jeane Carvalho Dalri
Mestranda

APÊNDICE 7 – CONSENTIMENTO PRÉ-ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO – CEHCOM
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – PMAE
MESTRANDA: JEANE CARVALHO DALRI

CONSENTIMENTO PRÉ-ESCLARECIDO**PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA ATUAÇÃO
COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**

Confirmando que recebi informações sobre a pesquisa acima enunciada que tem como objetivo investigar como a formação docente inicial, das professoras da Rede Municipal de Brusque, no curso de Pedagogia, contribui para a ação docente com crianças de zero a três anos. E que:

1. Minha participação acontecerá da seguinte forma: responderei com franqueza a todas as perguntas feitas pela entrevistadora.
2. Minha decisão em participar desta pesquisa não implicará em qualquer benefício pessoal, bem como não resultará em prejuízos pessoais.
3. Eu também sou livre para participar desta pesquisa. Isto não implicará em qualquer prejuízo pessoal.
4. Todos os dados colhidos são sigilosos e somente serão utilizados para esta pesquisa. A identidade dos participantes será resguardada.
5. Eu concordo em participar deste estudo.

Participante: _____

Data: _____

Prof^a Dr^a Valéria Silva Ferreira
Orientadora

Jeane Carvalho Dalri
Mestranda

APÊNDICE 8 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO – CEHCOM
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – PMAE
MESTRANDA: JEANE CARVALHO DALRI

PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

- O porquê escolheu fazer Pedagogia?
- Qual a idade preferida para se trabalhar?
- Quais os pontos positivos em trabalhar com essa idade?
- Quais as dificuldades encontradas?
- Como começou o trabalho com a faixa etária de zero a três anos?
- Como o curso de Pedagogia contribuiu para desempenhar o trabalho com crianças de zero a três anos?
- Quais as disciplinas e os conteúdos que contribuíram para o trabalho pedagógico com as crianças de zero a três anos?
- Qual suporte para trabalhar com as crianças de zero a três anos no cotidiano?

OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Vale salientar que após conversar com as professoras sobre a proposta da pesquisa esta pesquisadora entregou a cada uma para assinarem o termo de Consentimento pré-esclarecido contendo todas as informações sobre a pesquisa. Durante a entrevista a pesquisadora deixou claro que iríamos ter uma conversa e que elas se sentissem a vontade e seguras para responderem o bate-papo no tempo em que julgassem necessário. Os nomes utilizados são nomes fictícios.

1) Professora: Analú

Data: 08- 08-06

CEI: A

Jeane: Analú , como já te antecipei nós teremos uma conversa, somos professoras e vamos fazer de conta ou melhor tendo um bate - papo a respeito da nossa profissão. Então fique tranqüila, esquece o gravador que ele só está aqui pra facilitar minha pesquisa. OK! Uma curiosidade. Por que você escolheu fazer Pedagogia na graduação?

Analú: Bem Jeane, na verdade comecei fazendo o meu Ensino Médio o Magistério e na graduação Educação Física e sai meio decepcionada do curso de Educação Física, mas eu gostava da área de educação. Entrei em uma segunda graduação que foi Pedagogia Habilitação Supervisão Escolar, na Federal em 91 e gostei. Lá trabalhei como supervisora e diretora. Quando aconteceu de vir pra Brusque em 2001, que vou fazer? Ir pra sala de aula, mas eu não queria isso, queria ser supervisora, era minha área, daí não tinha supervisora em 2001 hoje tem, mas é por indicação⁶ (*Percebeu-se a indignação da professora que mesmo tendo Habilitação para atuar como tal, isso não é levado em conta*). Fui pra sala de aula, mas pra mim me aprofundar melhor e aprender mais vou ter que voltar a fazer outra graduação com Habilitação Educação Infantil e 1ª a 4ª série do ensino fundamental, porque não tinha muita bagagem, o magistério não supria, só uma parte . Fui para UNIFEBE fiquei 2 anos e meio fazendo a complementação e continuei em sala de aula.

Jeane: Quando você diz que trabalhou como supervisora e diretora quer dizer onde?

Analú: Em um Centro de Educação Infantil lá em Florianópolis.

Jeane: Então você não tinha contato direto em sala com as crianças?

Analú: Não. Era responsável pelo pedagógico, trabalhava com as professoras.

Jeane: O que você quis dizer que não tinha muita bagagem?

Analú: Experiência com as crianças em sala de aula, como fazer com elas e o magistério não supria.

Jeane: Depois de fazer a Pedagogia na UNIFEBE você começou a gostar da sala de aula?

Analú: Sim agora eu adoro, mas se tiver oportunidade gostaria de uma orientação.

Jeane: Por quê?

Analú : Porque gosto de trabalhar o pedagógico com as professoras.

Jeane: Analú se fosse pra você escolher qual a idade que você gostaria de trabalhar na Educação Infantil?

Analú: Cada característica é diferente. É um processo. Então eu já trabalhei com berçário (0 a 1 ano) com crianças de 2 a 3, 3 a 4 e 4 a 5 anos nunca trabalhei .Não tenho preferência, cada uma tem sua característica e todos te dão retorno e prazer.

Jeane: Você trabalha hoje com uma turma de crianças de 1 ano e 8 meses a 3 anos. Quais os pontos positivos em trabalhar com essa faixa etária?

Analú: Assim, eu acho muito gratificante quando tu começa aquele trabalho eles não tem regras nenhuma, limites nenhum e depois de meses eles te olham e já sabem o que vão fazer, tu consegue estabelecer regras e limites.Tu bate uma palma eles já vão lá, sabe qual o canto do livro, as músicas que tu ensina, aprendem a folhear um livro, essas pequenas coisa são gratificantes. Pra mim é.

Jeane: Você diz que as crianças não tem regras, limites nenhum, explique um pouco.

Analú: Ah, Jeane, isso não é trabalhado em casa, e se é, é muito pouco trabalhado. Fica pra escola fazer. Falo também de eles entenderem o que a gente quer dizer, quando se faz algum gesto como disse antes, bato palma e eles já sabem que é para ir ao canto da leitura.

Jeane: Analú, você encontra dificuldades em trabalhar com essa faixa etária?

⁶ Indicação Política, cargo de confiança do Prefeito Municipal.

Analú: Como qualquer outra profissão a gente sempre está encontrando obstáculo. Um que desestimula o professor é a falta de valorização, a gente é encarada como uma babá pela comunidade, pelos pais em geral, o salário, acho que a gente merecia um pouco mais por se doar tanto, a gente se doa muito. Ontem vieram vender livros pra gente. Não sobrou pra comprar um livro! Isso me angustia bastante.

Jeane: Como você sente isso quando afirma que a comunidade encara você como babá?

Analú: Eu sinto que as professora de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª são tratadas diferentes pelos pais, eles dizem aqueles professores tem estudo porque precisam ensinar, enquanto que nós não, porque cuidamos de crianças pequenas. Não precisa estudar para trocar uma fralda, alimentar. Eles não têm entendimento que para isso também é preciso estudar.

Jeane: Como começou a trabalhar com essa faixa etária?

Analú: Foi por escolha de vaga. Cheguei em Brusque não sabendo onde era o Norte e o Sul. Liguei pra cá, ia ter o processo seletivo⁷. Fiz a inscrição e entrei na classificação. Na escolha de vagas eu escolhi o Centro de Educação Infantil Cantinho do Céu de 2 a 3 anos. Cheguei à escola, como fui a primeira a escolher naquele CEI a Diretora deixou me deixou escolher a turma que eu gostaria de trabalhar.

Jeane: Bom Analú você sentiu a necessidade de fazer o curso de Pedagogia Habilitação pré-escolar e de 1ª a 4ª série e fez, então como o curso de pedagogia contribuiu para trabalhar com bebês?

Analú: Como te falei que fiz supervisão não tinha nada haver com estar na sala de aula. Por isso eu voltei pra UNIFEBE pra vê se ela me dava alguma bagagem a mais. Mais também me deparei com essa necessidade. Não tinha exatamente de 0 a 3 anos, tinha uma coisa mais global assim, não tinha nenhum aprofundamento o que fazer com os bebês, então tive que ir em busca, conversei com algumas meninas que até hoje tenho um vínculo de amizade lá em Petrópolis que trabalham com bebês. Tive muitas dificuldades eu não aceitava que duas faculdades, uma de Educação Física e outra Pedagogia Habilitação Supervisão Escolar e uma pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais eu estava novamente fazendo uma outra Graduação em Habilitação Pré-escolar e 1ª a 4ª série e estava só ali trocando idéias eu queria mais, mas ao mesmo tempo achava o que eu estava fazendo em sala de aula com as crianças não tinha sentido.

Jeane: Então pra você a troca com suas amigas professoras foi o que mais contribuiu para trabalhar com bebês?

Analú: Sim, com certeza. Porque a graduação e pós-graduação só teoria, o que acho importante, mas tem que estar vinculada à prática.

Jeane: Você lembra de alguma disciplina no curso de Pedagogia que contribuíram para trabalhar com bebês?

Analú: Não tinha nenhuma disciplina que supria essa necessidade. Não tinha. Eu não tive, se teve não me transmitiu ou nem me chamou a atenção. Passou corrido então.

Jeane: Então o que te dar suporte para trabalhar com bebês?

Analú: Troca de experiência com minhas amigas professoras, a minha própria experiência, pois já estou 5 anos com a educação infantil. O dia-a-dia te ensina muito, vocês do departamento de educação infantil que estão sempre preocupadas com a nossa formação. E o positivo dessa formação oferecida por vocês é que existem momentos que são trabalhados com as professoras por faixa etária. Isso é muito importante, pois temos dúvidas em comum.

2) Professora: Ana Luiza

Data: 08-08-06

CEI: A

Jeane: Bom, Ana Luiza com já conversamos ao vir da tua sala até aqui, teremos uma conversa um bate papo a respeito do nosso dia a dia como professora. Então fique tranqüila ao responder, porque é

⁷ Realizado todo início do ano pela secretaria de Educação o processo seletivo de professores ACTs (admitidos em caráter temporário), sendo realizado através de provas e títulos, sendo que este último somente como critério de desempate.

apenas uma conversa entre duas professoras, OK? Ana Luiza eu gostaria de saber o que te levou a fazer pedagogia?

Ana Luiza: Desde muito cedo, sempre falei que iria ser professora, inclusive eu ia ao dentista e ele perguntava:

- O que você vai ser quando crescer?

E eu respondia: - Professora!

Ele dizia:

- Ta doida menina, vai fazer odonto e vem trabalhar aqui comigo!

Mas não teve jeito. Eu estudava no Colégio X, fiz o Científico de manhã e as matérias do magistério à noite. E fiz vestibular para Psicologia e segunda opção para Pedagogia. Passei para Psicologia na segunda chamada. Pensei: sabe o que? Eu vou é fazer Pedagogia mesmo. Fiz, gostei, daí logo comecei a trabalhar. Trabalhei no CEI Y, depois no CEI W, depois no município. É assim gosto do que faço às vezes a gente se estressa o que é normal né Jeane. Porque cada vez mais eles vem de casa com menos limite, mas adoro o que faço.

Jeane: O que você quer dizer com: - eles vêm de casa com menos limites?

Ana Luiza: Isso de limite ta sendo deixado de lado, os pais não dão conta dos filhos, jogam na escola e nós que temos que dar conta do recado. Perdeu-se os valores, respeito com os mais velhos. As palavras mágicas foram esquecidas como: com licença, obrigada, por favor. Então se perde tempo com essas coisas que deveriam vir de casa, da família.

Jeane: Falando de Educação Infantil, qual idade que você prefere trabalhar?

Ana Luiza: Olha às vezes dá saudade de trabalhar com pré e jardim II e daqui um pouco da saudade de trabalhar com os pequenos de dois e três anos de volta.

Jeane: Você já teve experiência de zero a seis?

Ana Luiza: Já, fiz estágio. Estágio não, é que no CEI W nos fazemos revezamento nas férias e trabalhava com todas as séries, porque tinha que ir substituindo, então já trabalhei com berçário até.

Jeane: Então não existe uma idade preferida?

Ana Luiza: Eu gosto bastante de trabalhar com os pequenos, só que com o pré e o jardim II tu vê o resultado do trabalho quase que imediato e com essas turmas, assim, é bem a longo prazo, mas gosto de todas.

Jeane: Explique um pouquinho quando você fala que com o pré e o jardim você vê o resultado quase que imediato e com os menores é bem a longo prazo.

Ana Luiza: Assim, com os maiores você explica uma atividade, eles entendem com mais facilidade, assimilam mais rápido, então o resultado é mais rápido, enquanto que com os pequenos não tem uma atividade pedagógica, por exemplo, colar, recortar, eles são mesmo a parte do desenvolvimento como, por exemplo, engatinhar, sentar, bater palminha.

Jeane: Ana Luiza quais os pontos positivos para trabalhar com bebês que engatinham, sentam, batem palminhas?

Ana Luiza: Meu DEUS do céu, a gente tem que ensinar praticamente tudo pra eles né. Assim é uma faixa etária que não pode dizer que ele não consegue, não dá conta, porque ele ta construindo, então assim, tu tais na verdade dando suporte para ele vir a dar conta daquilo. Eu acho isso interessante e eles são bem carismáticos nessa faixa etária pequena. É bem a questão de afeto mesmo. E tudo no afeto a gente consegue, claro às vezes a gente tem que chamar atenção mais alto, tem que dar uns pegões, mais assim. É bem a questão do afeto mesmo. Dá afetividade de conseguir as coisas aos pouquinhos com eles.

Jeane: Você fala que nessa idade eles são mais carismáticos, como assim?

Ana Luiza: É que nessa idade eles são mais queridos, afetivos. Já os maiores têm crianças que são teimosas, tem umas manias, brigam entre si, empurram. Já com os bebês isso não acontece.

Jeane: Envolvida com essas crianças todos os dias quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com essa idade?

Ana Luiza: Olha geralmente é a questão família que não colabora muito com a escola. Tem sempre aqueles quatro, cinco que colaboram e os outros não estão nem aí, mas na sala em si com as crianças praticamente não tem. Se tu fizer um trabalho na tua sala, não pedir muita coisa de casa, não exigir muito dos pais as coisas funcionam bem, agora passou a exigir alguma coisa fica difícil. Não que não tenha dificuldade claro que tem isso é normal.

Jeane: Então você encontra mais dificuldade com a família?

Ana Luiza: É com a família. Nessa comunidade eles não tem noção de creche como um lugar como tu estais educando. Eles tratam como um depósito. Eles tratam mesmo como se fosse um depósito. E a gente tem dificuldade de se impor como professora, enquanto profissional que estudou e sabe o que está fazendo aqui.

Jeane: Você acha importante essa aproximação com a família?

Ana Luiza: Com certeza, precisa ter uma parceria entre escola e família. E o que a gente vê aqui é que a família não está nem aí, colocam a criança aqui e você tem que dar conta de tudo, que eles não têm responsabilidade a partir do momento em que estão aqui, a responsabilidade é toda tua, então não exija nada de nós. Não se pode pedir nada de material, por exemplo, para fazer um trabalho com as crianças, eles acham que a escola tem que dar tudo. Eles não tem dinheiro para gastar com isso, mas com cigarro, bebida, para isso sobra.

Jeane: Como você sente essa dificuldade de se impor como professora?

Ana Luiza: Eles não vêem a gente como professora que estudou, continua estudando, lendo para se atualizar. Como cuidado de crianças pequenas não precisa estudar, qualquer um pode fazer isso, eles não vêem a creche como lugar cuida e educa, e sim como lugar somente para cuidar.

Jeane: Como começou a trabalhar com essa faixa etária?

Ana Luiza: No CEI W com uma turma de maternal II, tinha nove alunos na sala.

No segundo ano eu tinha doze e era eu sozinha, tinha até alguns com fralda ainda, mas tinha de dar conta.

Jeane: Então foi uma opção tua?

Ana Luiza: Sim, eu sempre quis. No outro ano fui trabalhar com o jardim I junto com uma outra professora. Só que essa professora pegou licença e eu fiquei substituindo a turma dela sozinha. A direção achou que eu tinha bastante jeitinho pra trabalhar com essa idade, no próximo ano me deu uma turma. Terminei o ano com aquela turma. Como funcionou bem ela me deu uma nova turma de pequinininhos no ano seguinte.

Jeane: Você acha que precisa ter bastante jeitinho para trabalhar com essa idade? Como assim?

Ana Luiza: Ah Jeane, precisa ter um certo jeitinho sim para trabalhar com crianças pequenas, pois é bem diferente que trabalhar com os maiores. Eles precisam de mais atenção, eles dependem de tudo, eles não tem noção do perigo.

Jeane: Ana Luiza, você disse que trabalhou com os pequenos e deu muito certo. Você fez Pedagogia em sua graduação. Então como o curso de pedagogia contribuiu para trabalhar com bebês?

Ana Luiza: Olha muito pouco, porque assim ele é mais voltado pra pré-escola e primeira a quarta série, faltou no curso disciplinas voltadas para a criança de 0 a 3 anos, não tivemos isso. Estou pensando em voltar pra fazer essa parte de educação infantil.

Jeane: O teu curso foi habilitação Pré- escolar e primeira à quarta série?

Ana Luiza: Sim, de pré a primeira a quarta série. Minha especialização foi Educação Infantil e Primeira a Quarta série. Na especialização a gente viu alguma coisa, mas muito pouco eles passam muito corrido essa questão de zero a três anos de Piaget, Vygotsky. Então assim eu aprendi bastante na prática com as meninas lá do CEI W. Eu era tida na sala como a bocuda, porque muita coisa que a gente vê na teoria Jeane sabe que na prática não acontece, eu questionava os professores então eu era o ranho da sala tudo eu questionava, daí as gurias diziam:

- ah! mas tu contesta tudo. E eu respondia: - Vocês estão num balcão de loja um dia quando vocês forem para uma sala vocês vão ver que não é bem assim.

Mesma coisa é com a legislação quanta coisa ta na lei e não funciona, porque nunca entraram numa sala de aula pra saber a realidade da sala, da escola. Eu não sei como está o curso de Pedagogia agora, mas pelo que eu converso com as gurias ta bem teórico. Na minha época bem pouco de zero a três.

Jeane: Então na sua opinião o curso não contribui muito? E o que te ajudou foi na prática com suas colegas?

Ana Luiza: Sim, a prática que deu suporte para dar conta do recado.

Jeane: E sobre a legislação você disse que muita coisa não funciona, porque quem a executa não sabe a realidade de sala, explique melhor.

Ana Luiza: As pessoas que fazem as leis geralmente são pessoas que nunca entraram em uma sala de aula, então, como você pode falar de alguma coisa se você não vivenciou isso, não sabe a realidade de uma sala de aula.

Jeane: Ana Luiza mesmo você afirmando que o curso não contribuiu muito, mas quais as disciplinas ou atividades realizadas durante o curso de pedagogia contribuíram para trabalhar com bebês?

Ana Luiza: Alguma coisa de didática assim bem pouco porque a gente questionava. Até cheguei a discutir com uma professora de Ciências, porque ela mandou fazer uma prova e responder de acordo com a faixa etária que a gente trabalha. Era uma prova de prática que a gente poderia fazer com as crianças relacionado com Ciências. Eu lembro como se fosse hoje. Eu chamei ela ao lado da minha carteira e disse: - Eu trabalho com uma turma de dois a três anos, tu queres que te responda assim de acordo com o meu trabalho na escola?

- Quero, é isso mesmo.

Quando ela deu a minha prova eu bombei, eu levantei que nem um foguete da carteira. - Professora não entendi minha nota.

- As tuas respostas não estão bem colocadas.

- Mas professora eu te chamei eu disse a faixa etária que eu trabalhava. É assim como eu trabalho lá, não tem como eu fazer diferente.

Sei que ela levou minha prova de volta e consertou a minha nota. Isso me chocou, porque ela tava perguntando uma coisa para mim que ela não tinha fundamento pra me dar de volta, nem pra disser assim:

- Oh! Não trabalha assim, porque tu podes fazer de outro jeito, só que eles não têm essas respostas para nos dar, porque estão longe da prática. A maioria de nossos professores nunca foi para uma sala de aula de Educação Infantil ou Séries Iniciais, já são direto professores de faculdade. Não estou criticando Jeane, só que tem alguma coisa errada aí. Não quero receitas prontas, mas não sei, muitas vezes não conseguimos ligar essa teoria que tanto nos dão na faculdade com o nosso dia-a-dia. Por que só no estágio vamos para sala, não existe outra maneira de se fazer? Não que esteja tudo errado, mas alguma coisa não tá casando ou não sentiria tantas dificuldades ao chegar à sala. A gente passa 3 anos na faculdade, indo todos os dias, pagando mensalidade e muitas vezes saímos da sala e perguntamos pra si mesmo ou pras colegas. O que vim fazer aqui hoje?

3) Professora: Juliana

Data: 08-08-06

CEI: B

Jeane: Juliana quero que você fique tranqüila em responder a esse bate papo. Estou utilizando o gravador, mas quero que você sinta a vontade para responder as perguntas. Juliana por que você escolheu fazer Pedagogia?

Juliana: Porque desde pequena eu sempre quis ser professora e seguir a profissão das minhas tias que deram sempre a maior força e incentivo dizendo que era muito gratificante ser professora e um bom emprego para mulher, pois quando casasse e tivesse filhos era uma profissão que daria para trabalhar só 20 horas. Eu sempre gostei dessa profissão, mas também tinha muito problema com as disciplinas de Física e Química então também foi um lado que eu quis sair, mas sempre gostei de criança eu sempre quis ser professora.

Jeane: Mas o que pesou mais escolher a Pedagogia, seguir suas tias ou fugir da disciplina de Física e Química?

Juliana: Com certeza as minhas tias e porque também gosto muito de crianças. Eu segui muito a minha professora que depois quando eu estava quase terminando a Faculdade ela tava começando, era a Dona Eliane, não sei se tu conheces, ela é professora do Cônsul de primeira série ainda. Então eu sempre gostei muito dela, da Dona Ondina, da Dona Neide.

Jeane: Elas foram tuas referências?

Juliana: Foram as minhas referências as três professoras a Dona Eliane, Ondina e a Dona Neide. A Roselis também de 1ª a 4ª série. Até em dieta, na 3ª série a Dona Ondina levava o lanche assim: um dia ela levava, outro dia eu levava, ela fazia isso pra me ajudar a emagrecer.

Jeane: Essa atitude dela foi uma atitude que te marcou?

Juliana: Marcou, porque tem que ser assim. Você não conquista só pelo teu trabalho, podes influenciar quando um pai vem e tem um problema que tu podes ajudar eu acho legal.

Jeane: Você acha então importante essa interação professor e família?

Juliana: Sim, eu falo com muita propriedade, pois como te disse aconteceu comigo. Isso era uma angustia da minha família, porém a professora abraçou essa causa junto. Incentivando a eu fazer a dieta. É uma pena que muitas professoras não gostam que os pais participem. Bom sei lá, eu não entendo. Se eles perguntam muito pra ti elas falam : que eles são uns sacos, chatos. E se não participam, não perguntam nada, daí falam que nem dão bola, importância pro filho, vai entender algumas professoras.

Jeane: Qual idade que você prefere trabalhar? Já trabalhasse com todas as faixas etárias?

Juliana: Não, de zero a três nunca trabalhei é a primeira vez. Eu sempre trabalhei com pré e jardim, só que agora estou amando a creche, até a Eliane convidou pra pegar um jardim eu não quis, porque eu estou gostando muito de trabalhar com a creche e com a Sandra.

Jeane: Então hoje essa é tua idade preferida?

Juliana: É sim. Eu gostei porque tu tens contato com eles o dia todo. É melhor porque a turma do pré e do jardim logo depois das 4 horas vão embora. Assim não, tem todo o trabalho, escovar os dentes, o carinho, aprontar, tudo isso. Eu estou gostando é uma nova experiência, por isso eu quis, foi uma opção minha.

Jeane: Na sua opinião quais os pontos positivos para trabalhar com bebês?

Juliana: Eu acho que é mais fácil tu conseguir colocar algumas coisa pra eles. Eles não tem malícia. Como aprendi na faculdade, as janelas das oportunidades estão abertas até os 6, 7 anos. Então tu consegue inculcar muita coisa. Eles te respeitam, tipo assim, dizem: - A minha professora!

No pré já está construído então é complicado tu tá trabalhando, tipo assim, tu colocar, alguma coisa pra eles.

Jeane: Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com essa idade?

Juliana: Eu não encontrei dificuldades estou gostando. Eu tinha dificuldade em que trabalhar com eles.

A Tânia diz assim: - Estou com 20 anos de magistério. E eu digo: - Estou com 10 anos. Só que a gente está sempre aprendendo. E eu não sabia o que trabalhar com eles e agora eu já sei o que eu posso.

Assim, a nossa turminha é assim, eles tão conseguindo pintar legal, tão fazendo legal porque a gente fica em cima deles tá trabalhando junto. Essa era minha dificuldade. O quê trabalhar com eles, eu pensava daqui um pouco vou pegar uma turma e eu não sei, quer dizer aprender a gente vai aprendendo, mas quando tu tens alguém assim mais tempo já conhece é melhor.

Jeane: Como começou a trabalhar com essa faixa etária? Foi uma vontade tua?

Juliana: Foi, esse ano eu quis mudar, por que era muito cômodo trabalhar com o pré e o jardim que tu já sabe. Fiz o concurso da Guabiruba eu passei, tem que esperar até o ano que vem para escolher, e se chega lá eu vou para uma creche a gente tem que aprender. O único problema que tenho é de troca.

Jeane: Dá troca do bebê?

Juliana: É.

Jeane: Você tem dificuldade?

Juliana: Às vezes acontece na sala, então eu prefiro ficar com a outra turma e pedir pra professora ir lá eu não consigo.

Jeane: Tens ânsia de vomito?

Juliana: Tenho se for xixi não tenho problema, mas o cocô. É uma coisa minha tipo assim se for meu filho é teu, daí tu troca. Eu prefiro sempre pedir pra alguém ir pra mim.

Jeane: Juliana me fala um pouco do curso de Pedagogia. Como ele contribuiu para trabalhar com bebês?

Juliana: *(demorou a responder)* Eu acho que ajudou bastante. Mais a disciplina de pré Escola, falava bastante nas fases, só que eu aprendi mais quando eu tinha de estudar. Quando tu tá na faculdade passa despercebido. Meu Deus eu vi lá e não me lembro mais. Contribuiu bastante, nesse caso ajudou bastante. Hoje eu acho que a faculdade tá puxando mais, as professoras estão mais dentro da sala, na minha época era só no último ano. Hoje em dia eles estão todo o semestre então eles estão tentando melhorar, na minha opinião.

Jeane: Além da disciplina de Pré Escola você lembra de outras disciplinas no curso de pedagogia que contribuíram para trabalhar com bebês?

Juliana: Eu acho que Psicologia *(pensou muito para responder)*. Eu também lembro que o magistério me ajudou, mais foi bem pouco, porque o magistério é mais de 1ª a 4ª série. É muita matemática.

Trabalha matemática de 1ª a 4ª série. Só que eu acho que me ajudou. É no curso de Pedagogia a Psicologia, a alfabetização mais voltado para a pré-escola, também contribuiu porque tu tais também alfabetizando o bebê.

Jeane: Você lembra de alguma atividade que chamou bastante sua atenção para trabalhar com bebês? Ou algum texto dado para ler?

Juliana: Assim Jeane, o curso me ajudou como te falei, mas não se tinha nada específico para bebês, era mais voltado para as crianças de 4 a 6 anos.

Jeane: Agora Juliana você está trabalhando com esses bebês, se você diz não ter tido nada de específico nessa idade como você faz para trabalhar?

Juliana: Vou em busca de textos que agora você já encontra na internet, os cursos de formação dado por vocês por faixa etária ajuda muito, porque ali vocês falam dessa especificidade e a troca com a Deise com quem trabalho em sala. Ela tem muita experiência.

4) Professora : Olívia

Data: 08-08-06

CEI : B

Jeane: Olívia gostaria que você falasse um pouquinho qual o motivo de fazer Pedagogia?

Olívia : Porque eu sempre quis trabalhar com crianças. Eu gosto muito de criança. Eu dava aula pro meus vizinhos, meus primos, era minha brincadeira preferida. Ah, eu sempre quis eu nunca tive outra opção de faculdade. Quando eu acabei o terceiro ano eu fiz o SAEM daí eu já fui direto para Pedagogia.

Jeane: Então você nunca pensou em fazer outra coisa, seguir outra profissão? Sempre quis fazer a Pedagogia?

Olívia : Sim. Sempre quis ser professora, nunca quis fazer outra coisa senão Pedagogia.

Jeane: Qual idade que você prefere trabalhar?

Olívia: Assim eu comecei com o maternal, jardim I e agora eu voltei pro maternal. Eu prefiro o maternal (2 a 3 anos). Eu gosto deles embora no começo eu me frustrei bastante porque eles não dão resposta como a gente pensa, não dá pra ter uma conversa muito longa, o vocabulário deles ainda tá pequeno, mais eu gosto.

Jeane: Diz pra mim Olívia quais os pontos positivos para trabalhar com bebês?

Olívia: Eles são bem carinhosos, tudo o que a gente é reflete neles, eu vejo que quando eu venho um pouco mais agitada a sala fica que... todo mundo maluquinho. E também a gente vai participando do crescimento deles. Eu vejo a foto deles no início do ano e no final eles crescem fisicamente, mentalmente vão construindo o vocabulário deles eu acho o máximo. Agora se nos damos um monte de figura, revista pra eles, eles são capazes de ficar o dia todo ali. Adoram. Então eu acho legal ver esse crescimento deles dá pra notar bastante. Tipo jardim I eles já vem com um ritmo, são detalhes pequeninhos tem que prestar mais atenção. O maternal não, são construções rápidas que tu vê.

Jeane: No dia-a-dia em sala de aula quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com essa idade?

Olívia: Assim é muito difícil transformar um assunto tipo abstrato no concreto. E nessa idade tem que ser tudo mostrado, em forma de brincadeira, eu acho o planejamento o mais difícil. Porque lidar com eles é um pouco mais fácil, mesmo sendo dependentes da gente o tempo todo.

Jeane: É o planejar para trabalhar com eles sua maior dificuldade então ?

Olívia: É as atividades, tem que ser tudo envolvendo a brincadeira e o concreto porque eles são muito pequeninhos, a própria conversa tem que ser simplificada para eles entenderem e às vezes tem que voltar a todo instante. Agora a gente tá trabalhando João e Maria para o varal literário a gente faz uma atividade e volta na história, faz outra atividade volta na história, pra eles pegarem bem.

Jeane: Como é que você notou que esse vai e volta na atividade dá um resultado melhor?

Olívia: Isso foi o dia-a-dia que me mostrou, antes eu fazia a atividade e pronto, mas percebi que não dá pra fazer assim. Preciso fazer a atividade e sempre retornar para vê um resultado.

Jeane: Como começou a trabalhar com essa faixa etária? Foi uma opção tua ou não tinha outra faixa etária?

Olívia: Foi no CEI Raio de Sol. Eu tava trabalhando de auxiliar de escritório daí ganhei a conta, mas eu já estava fazendo Pedagogia, estava quase terminado, faltava 2 anos. Eu fui à prefeitura falar com a

Patrícia foi uma amiga minha que me levou. Fui, conversei com ela deu certo. Quando sai de lá pensei:

- Será que eu vou dar conta. Daí eu fui trabalhar no CEI Raio de Sol junto com a Alessandra. Assim, acho que dei conta. E gostei, adorei, foi difícil porque todo mundo que tava lá, já tinha começado desde o início do ano, então, todo mundo se conhecia e todo mundo já sabia o ritmo do trabalho e eu nunca tinha ido trabalhar na educação. Caí de pára-quebras e já estavam todos no pique pra fazer as coisas. Era a época de agosto tinha o seminário de Pais, tinha aquela responsabilidade toda, mais assim foi bom todo mundo me ajudou arrumar as coisas. Mas eles me olhavam assim: Será que essa pirralha vai da conta? Mais não. O começo foi difícil porque eu dava um desenho para eles e eles rabiscavam tudo. Assim, pra mim tinha que ser diferente eu não aceitava aquilo, mas agora a gente já sabe. Porque não conhecia muito bem ainda e a minha faculdade era pré a 4ª série.

Jeane: Então mesmo que você tinha feito Pedagogia você tinha uma outra expectativa em relação às atividades das crianças? Isso não foi debatido, discutido, estudado em sala como trabalhar com essa faixa etária?

Olívia: Não. Não tivemos isso na Pedagogia. E pra mim tinha que ser feito tudo bem certinho. Eu queria mostrar pros pais que as crianças que estavam comigo vinham de uma forma, muitas vezes nem segurando um lápis e saiam pintando um desenho bem certinho. Como sofri em vão, agora já sei que tudo o que eles fazem por menor que pareça é um avanço alcançado por eles e por mim. Existe uma troca.

Jeane: Na sua opinião como o curso de Pedagogia contribuiu para trabalhar com bebês?

Olívia: Foi bem pouco porque eu fiz Pedagogia de pré a 4ª série, mas eu lembro que foi as aulas de pré-escolar que ajudou tipo, nas características um pouco deles e o que a gente não deve fazer. Porque a gente entra no curso de Pedagogia com uma visão e sai diferente eu acho. Eu pensei assim quando entrei na Pedagogia:

- Ah! Eu vou aprender fazer tudo. E não aprendi nada tu tens um monte de teoria pra ti ir transformando na prática, mas eu acho que me ajudou, assim: como lidar com as crianças, na questão da avaliação, também, no geral assim, os teóricos a gente não lembra de todos de todas as teorias mas um pouquinho que tu conhece podes ir transformando na prática.

Jeane: Você recorda de alguma disciplinas no curso de Pedagogia que contribuíram para trabalhar com bebês?

Olívia: Mais a disciplina de pré-escolar mesmo. Ajudou um pouco, a gente podia tirar algumas dúvidas. A teoria não era tanto para os bebês, mas as conversas com a professora da disciplina de pré-escolar me ajudava, quando tinha alguma dúvida conversava com ela e ela dava algumas dicas. Tudo bem superficial faltou ter bastante coisa sobre bebês, não lembro de ter lido alguma coisa pra essa idade. Assim, como trabalhar com eles, quais as atividades desenvolver com eles. Fica muitas dúvidas.

Jeane: Então pra você o que mais ajudou: o curso ou sua prática do dia-a-dia?

Olívia: Assim Jeane, não que o curso não ajudou, precisamos sim das teorias, precisamos ter uma fundamentação teórica, mas não sei, paralelo a isso tinha que ter a prática porque com certeza o dia-a-dia aqui no chão da sala de aula que você erra, aprende, erra novamente e aprende. Todos os dias é um novo desafio.

5) Professora: Isabela

Data: 15-08-06

CEI : C

Jeane: Isabela gostaria de saber o que a levou a fazer pedagogia?

Isabela: Porque sempre gostei de lecionar, desde criança tive isso em mente. As minhas brincadeiras eram voltadas pra isso. E também por ser apaixonada por criança. Gosto bastante de criança foi isso.

Jeane: Qual idade que você prefere trabalhar?

Isabela: De 0 a 6 anos.

Jeane: Existe uma idade especifica que você se identifica melhor ?

Isabela: Olha eu gosto da faixa etária que eu estou que é de 2 a 3 anos. É a minha preferida.

Jeane: Quais os pontos positivos para trabalhar com bebês?

Isabela: Acho que o carinho que a gente tem deles. É recíproco. É uma coisa pura é um abraço. Às vezes estou precisando de um abraço, eu abraço e sei que é um abraço sincero deles. Eu acho que é isso. É gratificante porque é uma coisa pura mesmo. O que me encanta é isso na criança. É a pureza delas.

Jeane: Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com essa idade?

Isabela: Dificuldades (*demorou*). Assim eu estou sempre muito preocupada. Às vezes por achar que eu não esteja suprindo todas as necessidades que eles realmente possam estar precisando nesse momento.

Jeane: Você tem quantas crianças em sala?

Isabela: São 19 crianças. E tenho uma professora de apoio⁸.

Jeane: E quais as necessidades que você acha importante nessa idade?

Isabela: De carinho, de estimulação. Essa idade eles precisam de muita atenção, é uma idade que eles não têm noção do perigo. Então muitas vezes você se sente perdida. Será que o meu trabalho supre a necessidade que eles realmente precisam?

Jeane: Como começou a trabalhar com essa faixa etária?

Isabela: Quando eu comecei a trabalhar com essa faixa foi no início de 2003. Eu ainda não estava formada, eu me formei em julho de 2003. Eu consegui uma boa classificação no processo seletivo então fui à Prefeitura e me indicaram para trabalhar com essa idade. Quando comecei, de cara já amei.

Jeane: Tu ficasse como apoio pedagógico?

Isabela: Fiquei como apoio 2 meses daí a professora da sala desistiu.

Jeane: E esse ano você fez o processo seletivo novamente?

Isabela: Sim.

Jeane: E a escolha de trabalhar com essa faixa etária foi sua ou não tinha outra opção?

Isabela: Foi. Eu preferi essa idade. Eu nem quis saber o que tinha. Eu queria essa faixa etária.

Jeane: Como o curso de Pedagogia contribuiu para trabalhar com bebês?

Isabela: Bastante coisa. Desde a teoria com a prática. A disciplina de Didática foi muito boa. Só que assim, não era voltado para trabalhar com bebês. O curso é mais voltado para as crianças de 4 a 6 anos e as séries iniciais. Não lembro de nenhuma disciplina que trouxesse algo para trabalhar com bebês. O curso de Pedagogia tem que rever sua grade curricular, pois nossas crianças estão vindo cada vez mais cedo para a creche.

Jeane: Além da disciplina de Didática teve outra disciplina no curso de Pedagogia que contribuíram para trabalhar com bebês?

Isabela: (*Demorou a responder*). As disciplinas voltadas para a educação infantil, mas o que me ajudou mesmo foi a prática. Eu senti mais segurança na prática. Eu quero isso mesmo quando fui para a prática.

Até minha orientadora disse:

- Realmente você tem jeito mesmo é para educação infantil. Até eu fiz minha monografia e a pós também na educação infantil.

Jeane: Para você a prática é mais importante que a teoria?

Isabela: Não, não é isso, é que a teoria fica muito no mundo das idéias, nada de concreto. Então essa teoria deveria estar ligada à prática. Assim, quando estudarmos uma disciplina o professor deveria dar exemplos práticos. Deixar a gente falar sobre o nosso dia-a-dia para fazer uma ponte dessa teoria dado por ele. Tem muita gente em sala, que tem muito a contribuir falando de sua prática do dia-a-dia.

Jeane: Você afirmou que não teve nada específico para bebês, como você faz para trabalhar com esses bebês que estão com você hoje em sala? No que você se baseia? Quem te ajuda?

Isabela: Leituras a respeito dessa idade, curso que procuro fora, as formações oferecidas por vocês, a minha experiência do meu cotidiano, por que fazendo é que se aprende e com trocas com minhas colegas de trabalho.

⁸ As professoras do apoio pedagógico pertencem ao quadro do magistério, sendo contratadas através de processo seletivo igualmente como as professoras.

6) Professora :Clara**Data:15-08-06****CEI: C**

Jeane: Clara gostaria de saber qual o motivo que te levou a ser professora, de fazer o curso de Pedagogia?

Clara: Eu já tinha feito o magistério. Eu tinha um pé na educação. Apesar de que eu não estava exercendo. Eu estava trabalhando em outra coisa.

Jeane:Trabalhava em outra coisa e fazia Pedagogia?

Clara: Sim trabalhava em outra coisa, mas fazia Pedagogia. Eu tinha vontade de ir para a escola. Eu fiz o magistério e não fiquei. Não exerci a profissão.

Jeane: Qual idade que você prefere trabalhar?

Clara:Eu acho que todos, porque eu ainda não tive experiência de 1ª a 4ª série, mas se eu for também de 1ª a 4ª série eu vou gostar. Eu estou gostando também dos pequenos.

Jeane:Quais os pontos positivos para você trabalhar com bebês?

Clara: *(demorou muito a responder)* Bastante coisa. Eu acho o desenvolvimento, bastante o lado do desenvolvimento. É fundamental. Pro futuro deles.

Jeane: Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com essa idade?

Clara: Alguns momentos a gente fica sem ter atividade. Tem as atividades corriqueiras, atividades pedagógicas, mas mesmo que se tem tudo preparado, programado, tem momentos que não sei o que fazer. Tem que ter um pique. Não só pique. Acabou alguma coisa tem que está alinhavando pra próxima atividade. Cinco, dez minutos é muito tempo para desenvolver uma atividade com eles então, você tem que estar o tempo todo mudando as atividades para que eles não percam a atenção. Para mim isso muitas vezes é complicado.

Jeane: Como começou a trabalhar com essa faixa etária?

Clara: Eu passei no processo seletivo e escolhi trabalhar com essa faixa etária. Mas eu ainda quero experimentar o ensino fundamental.

Jeane: Como o curso de Pedagogia contribuiu para trabalhar com bebês?

Clara: A gente sempre aprende alguma coisa, Teoria, Psicologia do desenvolvimento, quanto mais informação a gente tem, melhor. Muitas coisas na prática bateram com a teoria. Ah! É isso mesmo. Claro que aprender, aprender, mesmo é lidando no dia-a-dia, muito mais que a teoria.

Jeane: Então você teve a teoria, mas o que te deu suporte foi a prática?

Clara: É a prática do dia-a-dia, conversando com outras professoras com mais experiência.

Jeane: Você recorda de outras disciplinas ou atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia que contribuíram para trabalhar com bebês?

Clara: Pra mim a Psicologia foi a que mais ajudou. O estágio também só que não fiz estágio com bebês.

Jeane: Qual era a idade das crianças que você estagiou?

Clara: Crianças de 0 a 4 anos.

(Essa professora teve muita dificuldade em responder a todas as perguntas)

7) Professora: Gabriela**Data: 15-08-06****CEI: C**

Jeane: Gabriela gostaria de saber por que você escolheu fazer pedagogia?

Gabriela: Quando eu era pequenininha eu já brincava de escolinha em casa, eu sempre queria ser professora ou ser veterinária que eu adoro animais. Daí veterinária é um custo muito grande, não tem nessa região tem que ir para fora, então optei por ser professora. Já na 8ª série eu tinha em mente que eu iria concluir, e esperava fazer a 1ª série do segundo grau e depois procurar o curso de Magistério. Só tinha no Honório quando comecei. Então no 2º ano eu fui para o Magistério. Eu fiz e achei maravilhoso, comecei a trabalhar no instituto Santa Inês como auxiliar, daí já fui entrando no ramo, nos estágios, acabei fazendo algumas substituições, nas próprias salas que eu estagiei um dia ou dois eu substituía as professoras então fui pegando o gosto mesmo. Eu queria e fui gostando mais ainda.

Jeane : Qual segmento você prefere trabalhar Educação Infantil ou Séries Iniciais?

Gabriela: Tenho mais experiência com o ensino fundamental. Creche mesmo período integral esse é o primeiro ano, estou adorando também.

Jeane: Já que você tem essas duas experiências se você pudesse escolher qual seria sua escolha?

Gabriela: Agora eu não sei mais. Eu estou gostando bastante, antes eu tinha em mente o ensino fundamental e agora trabalhando em período integral creche estou gostando. Já trabalhei com jardim, era muito misto, era muitas crianças eu fiquei muito perdida. O primeiro ano que peguei tinha 25 crianças de 3 a 5 anos. Me deixaram meio doida. E eu não tinha aquele jeito ainda, eu só tinha experiência com Educação Especial era diferente o trabalho era bem diferente era menos crianças em sala, todas as limitações, então eu fiquei bem perdida. Daí peguei o ensino fundamental me apaixonei, agora entrei na educação infantil também estou apaixonada, não sei pra que rumo eu vou.

Jeane: Aponte pra mim Gabriela pontos positivos para trabalhar com bebês?

Gabriela: Ah! É muito gostoso é descoberta direto de tudo. É uma idade de descoberta, tu vê que eles vão descobrindo contigo. Eles assim, não estão tão avançados, que vai pegar assim um caminho já pronto. Eles estão descobrindo contigo o tempo todo. Assim a emoção deles. Ele dizem:

- Olha aqui eu consegui, eu consegui ou eu achei isso é muito legal.

Jeane: Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com essa idade?

Gabriela: Eu vejo assim, a falta de limite, valores e virtudes de casa. A educação de casa que prejudica bastante o nosso trabalho a gente tem que fazer essa função também. A gente tem que deixar o trabalho da escola de lado para assumir o papel do pai e da mãe de dar educação como valores, virtudes porque os pais não estão dando conta dessa parte.

Jeane: Como começou a trabalhar com essa faixa etária?

Gabriela: Passei pelo processo seletivo, daí consegui como apoio Pedagógico, daí a menina quis trocar, daí a gente fez a troca daí eu assumi.

Jeane: Então você que escolheu trabalhar com essa faixa etária?

Gabriela: A principio fiquei meio receosa, até fui vê se não conseguia alguma coisa no Ensino Fundamental por causa da experiência, como só tinha educação infantil com crianças dessa idade então eu encarei e estou gostando.

Jeane: Como o curso de Pedagogia contribuiu para trabalhar com bebês?

Gabriela: Pelas bases teóricas, principalmente assim a disciplina de Desenvolvimento Infantil que eu acho isso muito importante. A partir do estágio, que só teoria não adianta, a gente tem que ter o estágio. É assim como eu fiz o magistério eu já estava bem mais tranqüila na hora do estágio que as meninas que estão fazendo Pedagogia agora, elas vão com mais receio eu notei isso. O magistério me preparou. É uma pena que acabou o curso de magistério, pois dá bastante base, muita base mesmo, depois a Pedagogia reforça. Só que pra mim na Pedagogia ainda falta alguma coisa sobre educação especial. Eles passam assim muito por cima e a gente tá aí com a inclusão e não tem uma boa base nisso.

Jeane: Quais as disciplinas durante o curso de Pedagogia que contribuíram para trabalhar com bebês?

Gabriela: Mais a Psicologia mesmo, a parte do desenvolvimento. Eu gostava bastante de saber, entender as fases do desenvolvimento. Só que só ficava por ai mesmo, nada de repente quando estivesse estudando a Psicologia ir a uma creche e observar o que a teoria falava.

Jeane: Por que você acha importante ir in loco, vamos dizer verificar se o que a teoria apresentava era realmente real?

Gabriela: Com certeza a gente iria entender bem melhor o que a professora estava falando.

Jeane: Você lembra de alguma atividade feita no curso que tenha te ajudado a trabalhar em sala?

Gabriela: O estágio, o estágio foi primordial.

Jeane: Além do curso o que você procura para trabalhar com essas crianças?

Gabriela: Formação continuada, leitura, troca com as minhas amigas e com a experiência você aprende muito eu aprendo a cada dia mais.

8) Professora: Julia**Data: 24-08-06****CEI: D****Jeane:** Gostaria de saber o que te levou a fazer Pedagogia?**Julia:** Por que eu sempre me identifiquei muito com criança. Eu gosto muito de trabalhar principalmente com a educação infantil, com os menores. Quando eu ia à creche eu gostava bastante de ajudar as professoras. Daí eu resolvi fazer Pedagogia pelo interesse por criança.**Jeane:** Qual idade que você prefere trabalhar?**Julia:** Berçário de 3 meses a 1 ano e meio ou maternal de 2 anos. O máximo até 2 anos.**Jeane:** Quais os pontos positivos para trabalhar com bebês dessa idade?**Julia:** Eu acho o desenvolvimento assim é bem marcante, os primeiros passos, as primeiras palavrinhas eu acho que isso mostra bastante deixa, a gente bem orgulhosa.**Jeane:** Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com essa idade no seu dia-a-dia em sala?**Julia:** É cansativo, é muito o físico, o psicológico. É bem cansativo tem bastante troca de fraldas, tem bastante pegar no colo. A diferença de idade de 3 meses a 1 ano e meio tem bastante diferença.**Jeane:** Então sua turma é de 3 meses a 1 ano e meio? Você tem alguma criança agora assim pequeninha de 3 meses?**Julia:** Tem uma criança de 5 meses, entrou com 3 meses agora já está com 5 meses. Então tem bastante diferença de idade na minha turma o que dificulta. Então na parte física é o cansaço, tem que pegar muito no colo. E nas atividades é mais complicado, tu não vê tanto resultado é mais o prático o andar.**Jeane:** E como você trabalha com essa diversidade de idades? No que você se apóia para trabalhar com eles?**Julia:** Olha Jeane é bem complicado na faculdade não se tem isso nos deparamos com essa dificuldade em sala, então quando ela vem vou atrás de alguma coisa pra ler a respeito ou com trocas com outras professoras. Afirmo é bem complicado, muitas vezes saio um pouco frustrada não sei se o que estou fazendo é o correto. Não que gostaria de receitas prontas, mas deveríamos ter mais aportes teóricos a respeito dessa idade ligados com a prática.**Jeane:** Como começou a trabalhar com essa faixa etária?**Julia:** Foi uma escolha minha, passei pelo processo seletivo, daí na hora da escolha, foi uma opção minha de escolher essa faixa etária.**Jeane:** Tinha outra faixa etária para escolher?**Julia:** Tinha, mas preferi essa faixa etária de 0 a 3 anos onde mais eu me identifico.**Jeane:** Como o curso de Pedagogia contribuiu para trabalhar com bebês?**Julia:** O curso de Pedagogia foi muito teórico. Faltou muita prática. O que mais me ajudou foi a pós do que o curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia não conseguiu oferecer tudo o que tu precisa para trabalhar em sala. Na parte teórica 10, mas faltou a prática. Como trabalhar? Tu vens pra cá e sente meia perdida. Ta faltando assim como trabalhar com os bebês? Não tivemos nada a respeito. E eles estão vindo cada vez mais cedo para nós.**Jeane:** Quais as disciplinas ou alguma atividade desenvolvida que você teve no curso de Pedagogia que contribuíram para trabalhar com bebês?**Julia:** Educação Especial ajudou um pouco, foi bem proveitoso. O restante muita teoria. Os teóricos precisam também, mas junto com a prática. Eu tive muita dificuldade nesse ponto, quando comecei a fazer eu achei que ficou muito vago eu não me empolguei muito pra fazer a faculdade. Não me trazia subsídios para ir pra sala de aula. Tinha umas amigas que não trabalhavam na educação e elas achavam o máximo porque pensavam que aquilo dava conta na prática. Como eu estava em sala me decepcionei um pouco. Queria algo mais. Como trabalhar? Não é conversado, discutido é só teoria.**Jeane:** Você afirma essa falta na sua formação entre teoria e prática então agora diante de sua sala como você faz, onde procura ajuda para trabalhar com os bebês?**Julia:** Procuo ler o que tem a respeito em revista, artigos, participo de cursos, enfim com trocas com minhas colegas de trabalho.

9) Professora: Elisa**Data: 24-08-06****CEI: D****Jeane:** Qual o motivo que te levou a fazer Pedagogia?**Elisa:** Eu fiz Pedagogia porque sempre gostei de criança e daí minha opção foi fazer Pedagogia pra trabalhar com criança, mas eu já tinha certeza que eu não queria trabalhar com o Ensino Fundamental eu queria sempre Educação Infantil.**Jeane:** A tua habilitação é só Educação Infantil?**Elisa:** Não, é pré e 1ª a 4ª série.**Jeane:** Qual idade que você prefere trabalhar?**Elisa:** A minha idade preferida mesmo é a faixa etária de 2 a 3 anos. Foi à idade que eu mais me identifiquei.**Jeane:** Você disse que se identifica mais com a faixa etária de 2 a 3 anos, então quais os pontos positivos para trabalhar com essa faixa etária?**Elisa:** Positivos? Eu acho que eles são mais independentes. Como agora estou no berçário então eu faço essa comparação as crianças de 2 a 3 anos são mais independentes. Eles te dão mais retorno nas tuas atividades, você vê mais o resultado.**Jeane:** O berçário corresponde a que idade?**Elisa:** De 3 meses a 1 ano e meio. Assim com as crianças de 2 a 3 anos a gente vê mais resposta do estímulo que a gente dá. É mais vivido, não que o berçário eles não façam, mas a gente vê um retorno mais rápidos é com as crianças maiores.**Jeane:** Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com essa idade que você trabalha agora o berçário, ou seja crianças de 3 meses a 1 ano de idade?**Elisa:** No nosso caso aqui é porque é muito misturado essa faixa etária de 3 meses até 1 ano e meio. Porque daí tem os pequeninhos que nem sentam, com os maiores que já andam, então eu acho que deveria ser mais separado. Deveria ter 2 turmas de berçário. Uma com os menores e uma com os maiores. Porque pra gente fazer uma atividade a gente separa eles, porque não tem como fazer uma atividade planejada para crianças de 3 meses a mesma atividade para a criança de 1 ano e meio, então a gente já separa. Então já deveria ser separados. Essa é a maior dificuldade que eu encontro.**Jeane:** Como começou a trabalhar com essa faixa etária?**Elisa:** Pelo processo seletivo.**Jeane:** Você escolheu trabalhar de 0 a 3 anos ou não tinha outra opção?**Elisa:** Eu escolhi. Eu queria trabalhar com essa faixa etária. Eu sempre trabalhei com o jardim II (crianças de 4 a 5 anos) aí eu fui para a escolha eu disse: - Eu vou mudar esse ano. Depois que eu escolhi creche eu não consegui mais mudar, não consigo mais me adaptar aos maiores.**Jeane:** Como o curso de Pedagogia contribuiu para trabalhar com bebês?**Elisa:** De 0 a 3 anos muito pouco. Porque nem tinha nada específico dessa área, minha habilitação é de pré e de 1ª a 4ª série. É claro que tem alguns fundamentos básicos que a gente sempre aproveita, mas o curso em si não contribuiu. Agora eu até gostaria de fazer um curso de 0 a 3 anos que parece que vai sair alguma coisa sobre essa área.**Jeane:** Elisa se o curso contribuiu muito pouco com você trabalha com essa idade em que você se baseia?**Elisa:** Procuo ler a respeito dessa idade e com muita troca com minhas amigas, e a própria experiência vai te ensinando. O dia-a-dia a tua experiência em sala de aula é primordial, e o melhor aprendizado.**Jeane:** Mesmo você afirmando que o curso contribuiu muito você lembra de alguma disciplina ou atividade no curso de Pedagogia que contribuíram para trabalhar com bebês?**Elisa:** Não lembro de nada, até porque quando fiz faculdade eu não trabalhava na área, daí ficava mais difícil ainda.**Jeane:** Então se teve algo alguma disciplina ou atividade passou despercebido?**Elisa:** É, se teve não teve muito significado, o que ajudou um pouco foi a Psicologia, mas muito pouco.

10) Professora: Débora**Data: 24-08-06****CEI: D****Jeane:** Qual o motivo de fazer Pedagogia?**Débora:** Eu escolhi fazer pedagogia porque eu gosto muito de criança, sempre gostei de trabalhar com berçário, para mim foi também uma experiência grande, porque é bem difícil, tem choro, tem bastante coisa, mas eu gosto mais de crianças menores, apesar de nunca ter trabalhado com crianças maiores. Mas eu me identifico com as crianças de zero a três anos, eu gosto mais.**Jeane:** Então na faixa etária de zero a seis anos o que você prefere?**Débora:** É até 4 anos, apesar de ter trabalhado até hoje só com berçário e maternal, mas eu gosto mais dos pequenininhos os bebês. Eu acho mais difícil lidar com eles, mas é a idade que mais gosto. Eu talvez me sinta um pouco insegura para trabalhar com os maiores. Então assim, os menores eu acho que é mais a parte de carinho, afeto, é a gente que ensina. Em casa também é lógico, mas é a gente que ensina mamãe, papai é gostoso a gente sentir isso. Tem criança que agora chama o nome da gente Mara, acho que isso é muito melhor que tu alfabetizar na 1ª série. Eu acho que esses são os pontos positivos, a troca de afeto, carinho, eles são mais carinhosos. Devolvem mais o carinho pra gente.**Jeane:** Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com essa idade?**Débora:** A parte do choro. É uma parte muito complicada, principalmente no processo de adaptação. No começo do ano assim eu fiquei meu Deus apavorada. Eles choram principalmente com idade de um aninho. Com os bebês eu acho que é mais fácil. Então eu acho que a maior dificuldade é o choro no começo. Como agora eles estão todos adaptados, então é uma maravilha.**Jeane:** Você falou em adaptação? Você lembra como essa questão foi trabalhada na faculdade?**Débora:** Fui lido sim alguma coisa, mas tudo muito superficial, fui em busca sobre esse tema quando me deparei com a realidade. Até mesmo vocês nos indicaram textos referentes a esse assunto.**Jeane:** Como começou a trabalhar com essa faixa etária?**Débora:** Pelo processo seletivo da Prefeitura. Daí eu escolhi aqui no CAIC. Ai a Carmem chamou e perguntou se eu tinha interesse em estar trabalhando com o berçário.**Jeane:** Então foi perguntado pra ti? Se tivesse outra opção você escolheria o berçário?**Débora:** Sim escolheria. Ou o berçário ou maternal I. Tenho vontade de trabalhar com os mais velhos, mas me sinto insegura.**Jeane:** Como o curso de Pedagogia contribuiu para trabalhar com bebês?**Débora:** Pouca coisa. A gente teve muita dificuldade, em trabalhar principalmente o lúdico. Não acho muita coisa. Eu acho que a faculdade nesse ponto deixa muito a desejar. É muita teoria. Se fala em Educação Infantil, mas em jardim em pré. Não trás muita coisa de um berçário, de um maternal. A gente tem um pouco de dificuldade. A Rosa fez um curso ali em Meia Praia de inclusão e ela conseguiu um livro que trás algumas atividades que a gente pode está usando de 6 meses a 1 ano. Meu pra nós foi o máximo. A gente não acha material. Agora nós combinamos, fizemos assinatura de uma revista pra tá buscando, porque principalmente essa faixa etária, berçário. Ano passado trabalhei com maternal I. É difícil, mas tu já acha material pra essa área bem pouco, mas acha, pois são crianças de 4 anos. A faculdade deixa muito a desejar nesse sentido. Fala em Educação Infantil, mas em jardim e pré como já te falei. Não se desce um pouco mais para trabalhar com os bebês, que cada vez mais cedo estão vindo para a creche.**Jeane:** Quais as disciplinas no curso de Pedagogia que contribuíram para trabalhar com bebês?**Débora:** Olha vou ser bem sincera, nenhuma. Tudo muito superficial. Para mim foi uma decepção. Sempre esperei da faculdade ter a teoria é claro, mas com ela a prática.**Jeane:** Como você faz para trabalhar com essas crianças no cotidiano, já que você disse que a faculdade deixou muito a desejar?**Débora:** Faço assinatura de revista que fala sobre essa faixa etária, troca com as amigas de trabalho.

11) Professora: Márcia**Data: 27-10-06****CEI: E****Jeane:** Qual o motivo de fazer pedagogia?

Márcia: Pedagogia por que eu sempre gostei de trabalhar com criança. Eu acredito assim que eu sempre tenho algo a contribuir sempre acreditei nisto. Faz mais ou menos quase 21 anos atrás eu fui optar no que fazer entre tudo que veio como disciplina, entre todos os cursos que existia eu achei a Pedagogia interessante, porque eu queria algo a acrescentar ao ser humano e a Pedagogia foi a que me deixou mais perto da criança e de poder passar pra ela o que eu aprendi, principalmente esta troca que eu acho que a criança ela traz muito pra gente .

Jeane: Qual idade que você prefere trabalhar?

Márcia: Eu particularmente prefiro idade de 4 a 5 anos que é uma idade assim que tudo que tu traz para a sala de aula é tudo novidade. Não que a idade que eu estou esse ano não seja, só que assim.

Jeane: Você está trabalhando com qual idade esse ano?

Márcia: Eu estou trabalhando com a faixa de 2 a 3 anos. Só que assim essa idade de 4 a 5 anos, tu que trás, tu vai fazer uma atividade, tu vai explorar, eles te acrescentam mais, então eles tem uma curiosidade maior, tu consegue fazer um trabalho maior. Pesquisa, levantamentos de hipóteses, o que eles sabem e o que a gente sabe. Juntar e construir. Por que eu sempre acreditei assim que o professor nunca pode pensar que sabe tudo. Então eu sempre fui para a sala com uma bolsa todos os dias e saio com duas. Que é o que as crianças me trazem, então assim na questão de construção, de trabalhar de ter um retorno mais rápido eu prefiro a idade de 4 a 5 anos. Se bem que este ano é o primeiro ano que eu trabalho com essa idade. Eu já trabalhei com estimulação de bebês, mas com essa idade mesmo de ficar o ano todo foi um aprender, por que muitas coisas assim eu tive que ir em busca, tive que ler, que procurar, tive que pesquisar com as pessoas que já trabalham mais tempo com essa idade, só que assim é muito interessante por que você vê outras conquistas.

Jeane: Quais os pontos positivos para trabalhar com bebês?

Márcia: Eu vejo assim no começo quando eles chegarão era tudo muito novo, eu era totalmente estranha, o ambiente também era estranho, então a primeira coisa de tudo era fazer com que eles se sentissem bem, se sentissem seguros e gostassem de mim. Por que se a criança não gosta não adianta, então aos poucos fomos criando um clico de amizade muito grande apesar da pouca idade e ali eu comecei a perceber assim o desenvolvimento deles, o falar e a linguagem deles, por que a maioria chegou sem falar nada e hoje tem crianças que me surpreendem. Sabem degraus sozinhos, antes tinham de segurá-los para subir, são conquistas que no começo eram pequeninhas e que agora juntas se tornaram grandes. E nem todos tem 2 anos a maioria tem 1 ano e 8 meses . Hoje eles adoram escutar histórias. Falou em historia é uma festa na sala, por que eu também gosto, falou em brincar é outra festa na sala. Eu chego assim:

- Agora a pro vai fazer uma brincadeira. Pronto, eles sentam em roda, eles esperam o ajudante entregar as coisas, então assim pequenas responsabilidades eu estou colocando neles. Para vê o resultado, por que eu não posso ficar na mesmice eu tenho todo dia ir um pouquinho além, um pouquinho além, pouquinho além. Se dá tudo bem, senão eu volto, por que vai ter outro momento, mas assim é um grupo, uma idade muito carinhosa, são muitos afetivos, o que mais me chamou a atenção é a preocupação de um com o outro. Ele vão embora e dizem:

- Tchou amigo, até a manhã. Ou vão lá dão um abraço, um beijo. A gente conversa muito, eu sempre fui de defender que o conversar é o melhor caminho, seja a idade que for, então não é um grupo de bater, de brigar. Assim eu procuro trazer muito a amizade, o respeito pra sala de aula.

Jeane: Então você está construindo isso com o grupo?

Márcia: Sim, estou construindo isso com eles e isso está se refletindo. Por que assim, os pais mesmos dizem: - Meu Deus quando eles entraram aqui eram totalmente diferentes agora chega alguém em casa eles dizem: - Oi tudo bem? Vão lá beijam cumprimentam, são carinhosos. Então esse é um outro lado que eu não conhecia. Como na idade de 4 a 5 anos tu vê o retorno rápido digamos de atividades e com os pequenos tu vê o retorno da afetividade. Não que a outra não tenha importância, mas assim. Se tu for à sala quando a gente deita no colchão fica fazendo relaxamento tem sempre alguém passando a mão no teu braço, passando a mão no teu cabelo, tu nunca fica sozinha sentada por muito tempo, sempre tem alguém te beijando, então assim esse é o outro lado que pode ser muito explorado nessa

idade. Pra que depois nas idades seguintes ele vem para o jardim com mais calma, sem tanta ansiedade. Por que a gente vê muita criança de 4 e 5 anos muito ansiosas sabe tem aquela coisa que toda é meu, eles não repartem as coisas com tranqüilidade.

Jeane: Márcia quais as dificuldades encontras em trabalhar com essa idade?

Márcia: As dificuldades assim, ao mesmo tempo algumas construíram uma linguagem que tu entende outras crianças não, tu não consegue entender o que elas falam, mas fui investigar o porquê elas têm essa dificuldade é por que a maioria toma mamadeira, raramente comem algo sólido. Tem momentos que tu não consegue satisfazer o que eles querem tem hora que dá uma inquietação neles, assim tu canta, conta história, tu brinca, mas não é isso que eles querem, mas não sabem dizer o que é. Isso me deixa meio angustiada e eu fico preocupada e vejo que é um lado negativo no sentido assim, pó eles estão querendo alguma coisa e nesse momento eu não estou conseguindo entender o que é. Então a gente oferece tudo o que imagina que possa ser, mas não é. E de repente assim a gente pensa que é algo muito grandioso é não é. É uma coisa simples, só que até tu entender, isso me frustra, por que eu penso assim, puxa vida hoje faltou alguma coisa e eu não consegui chegar lá pra saber o que faltou.

Jeane: Então você se culpa por isso?

Márcia: Não, não me culpo, mas poderia de repente ter ido buscar mais. Sabe eu sou assim do tipo quando termino chego em casa faço o meu planejamento do dia seguinte, eu procuro fazer uma revisão de tudo o que fiz durante o dia. Tal coisa foi legal, tal atividade não foi. Essa atividade foi melhor do que eu imaginava, mas o grupo estava inquieto, o que será que faltou? Eu fico tentando buscar não uma culpa entende. O que eu faço? Pego os livros, vou dar uma lida, de repente ali tem uma palavrinha que é a chave de tudo. Então eu procuro ir atrás, quando eu consigo descobrir eu venho pra sala no outro dia, procuro fazer pra vê se realmente era aquilo. Daí eu tenho certeza ou não. Esse então é o ponto negativo que eu vejo em trabalhar com essa idade, porque é assim a gente sai pra caminhar por aqui sem problema nenhum, é lanche tudo assim a gente combina. Então entre eu, minha professora de apoio e eles tem muito acordo. A gente combina muita coisa. Vamos supor, quando a gente vai para a parque vamos andando por causa da rampa. Se algum amiguinho sai correndo a gente para na hora e chama o amigo e pergunta:

- O que a gente combinou? Porque eu vejo assim eles esquecem muito rápido ou porque querem ou porque é mesmo da idade. Então eu pergunto o que nós combinamos. Sempre tem aquele que lembra, era para ir caminhando. Eu procuro não deixar nada em branco e a conversa é no momento. Aconteceu, às vezes a gente ta brincando acontece algum incidente paramos tudo na hora. Eu procuro conversar com todos juntos. E não ficar assim, puxa amiguinho tu mordesse. Não eu falo assim:

- Olha pessoal não é legal morder, porque o amiguinho que mordeu sabe que estou falando pra ele, não preciso dizer nomes.

Jeane: Então você conversa com o grupo nessa situação?

Márcia: Com o grupo, mas assim, às vezes eu conto uma historia, invento uma história eu nunca vou diretamente naquele amiguinho e digo olha não pode morder, porque eu acho que não adianta agir assim, que não vai acontecer nada, porque ele não vai entender, vai ganhar uma bronca e não vai entender. Então eu prefiro sentar com eles no chão e conversar com todos, porque eu já percebi que aquele amiguinho que fez, tomou aquela atitude, bateu, mordeu já sabe que é com ele que eu estou falando. Então eu procuro cuidar muito com as palavras que eu uso. E começo:

- Não é legal morder, isso dói, o amiguinho fica triste. Daí juntos passamos pomada, fazemos carinho no amigo. Pronto o amiguinho que tomou aquela atitude por um bom tempo ele não faz mais. Porque eu acho assim se eu chamar ele fora e a outra professora ficar com o grupo eu estou excluindo essa criança e fica visado pelo grupo. No meu entendimento. Então já que é uma coisa que acontece e não é sempre com o mesmo eu aproveito aquele momento pra conversar com todo o grupo.

Jeane: Você escolheu essa faixa etária para trabalhar esse ano? Como foi? Processo seletivo?

Márcia: Quando fui escolher a vaga tinha um leque de opções, mas eu particularmente os grandes assim não é que eu não gosto, é que eu gosto muito de trabalho com o lado da fantasia, com a imaginação aquele simbolismo aquele simbolismo todo da criança que poucas hoje em dia tem sabe. Não a fantasia de colocar medo, não é essa é a fantasia de repente entrar uma borboleta na sala e a gente começar:

- Oi borboleta. Fazer aquele momento um momento teatral. Eu pedi a creche, mas assim eu não sabia se eu ia para o maternal I (1 a 2 anos) ou maternal II (2 a 3 anos) isso naquele momento não foi dito.

Jeane: Então você queria trabalhar com os menores mesmos? Foi uma opção tua?

Márcia: Sim, com os menores, foi uma opção minha, só que no momento eu não sabia qual era a idade.

Jeane: Mas você sabia que iria trabalhar com crianças de 0 a 3 anos?

Márcia: Não, não sabia que era essa idade. Eu só disse: - Eu quero creche. Eu não perguntei qual era a idade. Quando eu abri a porta eu disse: - Meu Deus ai,ai, mas deu tudo certo.

Jeane: Encarasse legal?

Márcia: Sim tranquilo, acho assim são desafios.

Jeane: Ro o que o curso de Pedagogia contribuiu para trabalhar com bebês?

Márcia: Eu vejo assim que logo depois do curso eu fiz a pós, então veio a ajudar.

Jeane: Então a pós complementou o curso de Pedagogia?

Márcia: Com certeza.

Jeane: Você estava fazendo Pedagogia e a Pós paralelo?

Márcia: Sim, no último ano de Pedagogia eu comecei a Pós. Então assim na Pedagogia, pra começar eu não queria de 1ª a 4ª série por que eu tenho verdadeiro pânico com a matemática e eu acho assim eu não posso assumir uma turma com quem eu tenho que trabalhar a matemática se isso não ta trabalhado em mim. Como é que vou passar para essas crianças como é que eu vou fazer que elas entendem e gostam se eu tenho esse bloqueio até hoje. Coisas da 1ª série, mas tudo bem. A Pedagogia foi bem assim, por alguns cadernos, principalmente aquele de **Desenvolvimento Infantil I e II, o Lúdico, o de Literatura e a própria Psicologia** que foi me fazendo acreditar que realmente é a Educação Infantil que eu gosto, é isso que eu gosto, porque tudo que tu traz é novo. E esse simbolismo todo, a fantasia que eu acho fantástico, porque tu trabalhas com eles, mas ao mesmo tempo eles vão construindo, tanto assim a tal da bruxa não existe, tanto que os meus adoram bruxa. Então estando em contato com os livros, fazendo trabalho, a reunião semanal com o grupo, o estudo, o debate em sala, as teleconferências que a gente tinha que me fez ter certeza. Porque eu sempre trabalhei com Educação Infantil e a pedagogia veio clarear, se tinha uma nuvenzinha a Pedagogia tirou.

Jeane: Tens algum caderno Pedagógico ou uma atividade que você pode dizer não essa me ajudou muito para trabalhar com bebês?

Márcia: **O Lúdico na Educação Infantil**, assim eu acredito muito que principalmente essa idade ao meu entender, não é idade pra ta fazendo lembrancinha pra tá levando pra casa, que na verdade eles não vão fazer, na verdade eu que vou estar fazendo, entende para ta expondo. Então tudo que é colocado no corredor eles que fizeram, o meu trabalho foi o de escrever e colar, então eu vejo assim o Lúdico tu podes trabalhar tudo o que tu queres. Se quiser explorar alimentação, corpo, eu acredito muito no brincar. O brincar através de uma história, através de uma música, então esse caderno **Desenvolvimento infantil, e o caderno da Ludicidade vira e mexe eles estão comigo**, estou sempre lendo procurando, foi para mim o ponto chave.

Jeane: Então a Pedagogia a Distância contribuiu para você?

Márcia: Com certeza, tanto que minha monografia é em cima do Lúdico. Faria novamente essa disciplina com certeza absoluta. Afirmo foi muito bom o nosso curso, faria sim novamente eu sinto muita falta, **porque havia muita troca na turma e o material oferecido para o nosso estudo era rico.**

Jeane: Então além do material oferecido existia em sala a troca entre vocês ?

Márcia: Sim e também a tutora ela estava sempre ali, qualquer dúvida estava ali pra responder, eu não me senti em momento algum de lado, os trabalhos que tinham que fazer. No começo eu tinha muita dificuldade de colocar no papel o que eu penso, pra falar eu falo o dia todo, mas pra expor a minha idéia no papel assim eu tinha muita dificuldade, então junto com a tutora eu fui amadurecendo eu fui conquistando, então fui lendo cada vez mais e foi tendo um resultado que no final do curso, eu consigo colocar no papel graças a esse trabalho que foi feito. Outra coisa que a Pedagogia a Distância me ensinou “ Não espera por ninguém, vai” , porque como era um encontro por semana tu tinhas que pesquisar, ir atrás.

12) Professora: Helena**Data: 27-10-06****CEI: E**

Jeane: Helena como já te adiantei vamos ter uma conversa, eu tenho um roteiro de entrevista, mas quero que você fique bem à vontade ao responder nosso bate papo. Por que você escolheu fazer Pedagogia?

Helena: Por que? Bom meu caso é bem diferente, porque eu comecei a trabalhar depois que as crianças ficaram grandes. A princípio eu casei, foi morar fora, daí eu não consegui estudar. Porque lá a gente ficava naquela dúvida. O meu marido dizia assim:

- Tu vais trabalhar como é que vamos descer? Porque ele é representante, então ele não tinha compromisso todo dia, daí eu não pude estudar, morei 10 anos lá.

Jeane: Onde você morou?

Helena: Eu morei em Ribeirão Preto (SP). Aí assim, quando voltei pra cá eu tinha a menina de 2 anos. Então eu pensei:

- Agora eu posso pensar em trabalhar. Daí eu pensei: - O que eu gosto de fazer? Eu tinha só o ensino médio. Eu tinha começado a faculdade, mas eu tranquei.

Jeane: Que curso você tinha começado a fazer?

Helena: Era Ciências Sociais, era a única que tinha no São Luiz. Só que eu não queria isso, eu não gostava. Daí eu comecei a analisar o que eu gostava de fazer. A princípio eu lidava com crianças porque eu tinha 3 filhos. Daí minha irmã assim:

- Vai sair Pedagogia a Distância pela prefeitura. Eu fiz a minha inscrição no último dia. Então eu pensei: Vou fazer Pedagogia porque eu gosto de trabalhar com crianças, porque comércio estava fora de cogitação com 3 filhos. Ai eu comecei a fazer. A princípio comecei a fazer por falta de opção, mas fui fazendo e me identifiquei com a Educação Infantil.

Jeane: Qual idade que você prefere trabalhar?

Helena: Eu estou com crianças de 2 a 3 anos, mas prefiro uma idade maior 5 a 6 anos porque eles já ajudam mais. Agora eles ainda dependem muito assim do cuidado nessa idade. A gente ensina eles, eles aprendem, mas tu tem que dizer muito não, não pode fazer isso, não deve mexer naquilo, eles batem muito, eles mesmo se batem. Eles estão ainda naquela parte do egoísmo, então é tudo deles, então eles vão lá e pegam o brinquedo que está na mão do outro, daí aquele chora, aquele bate, aquele briga, então eu acho assim é uma idade muito difícil de trabalhar.

Jeane: Pra ti esse é um ponto negativo?

Helena: Pra mim é um ponto negativo, porque eu estou sozinha eu fiquei muito sozinha esse ano.

Jeane: Tais sem apoio?

Helena: Eu entrei como apoio da Andréia e eu acabei como professora e meu apoio está grávida, então ela saiu muito, ela faltou muito, eu ficava muito tempo sozinha. Então eu acho que até falhei na parte pedagógica com eles por causa disso. Porque tu sabe que o ano inteiro entra criança, então a ano inteiro tu tais fazendo com alguém adaptação. E esse alguém às vezes é muito agitado e consegue atrapalhar a turma toda. Então pra mim o ponto negativo é que eles são muito egocêntricos, eles ainda estão muito naquela fase egocêntrica. É meu. E tem criança que não fez o maternal I, quando eles vem do maternal I eles já sabem mais ou menos compartilhar e aquele que entra direto para o maternal II daí a adaptação desse leva mais tempo.

Jeane: Você sente diferença da criança que freqüentou o maternal I e vem para o maternal II?

Helena: Sinto diferença sim, quando eles vem do maternal I eles já sabem, eles já estão mais na rotina daí eu não preciso ficar tão em cima dela, porque já foi criado com eles como funciona. Então a gente ta muito em cima da rotina, muito em cima do cuidado com eles, não cuidado deles, mas pra eles não se baterem não se machucarem.

Jeane: Então pra você quanto mais cedo eles vierem para a creche melhor?

Helena: É interessante que eles viessem mais cedo.

Jeane: Helena quais os pontos positivos em trabalhar com essa idade?

Helena: São alegres, eles abraçam, são carinhosos. Eles tem muita saudade da mãe, então eles compensam com a gente. No fim tu és a mãe, avó, pai eles às vezes até te chamam assim. A Bruna faltou 2 dias e disse assim:

- Oh vó. Ela olhou assim, ficou parada. É a professora. Ela ficou perdida. Tadinha dei um abraço nela, um beijo, porque de repente ela ficou muito tempo com a vó dela naqueles dias que ela faltou aí ela já chamou de vó, mas eles são carinhosos, muito alegres e assim eles aceitam as coisas. A maioria deles aceitam muito bem o que tu fala, tu ensina, o que tu conversa. Eles gostam de cantar, de dançar e eles querem brincar o tempo todo. Acho que é a alegria deles.

Jeane: Por que você escolheu essa faixa etária para trabalhar?

Helena: Foi pelo processo seletivo.

Jeane: Você não teve outra opção?

Helena: Dentro da escola eu até tive opção, mas eu entrei na sala da Márcia como apoio, mas a Andréia precisava de apoio, daí conversamos com a Sonia. Porque eu gosto dessa idade pra trabalhos eu acho mais fácil.

Jeane: Se você pudesse escolher para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos qual você escolheria?

Helena: Eu escolheria o bebê mesmo. O menor. Eu nunca trabalhei quando chegasse em sala eu iria sentir diferença. Porque assim o que eu sinto falta que eu trabalhei o ano passado com o pré é que tu trabalha bastante o pedagógico com o pré, tu conversa, tu ensina eles aprendem, eles querem sempre mais e o que eu estou sentindo falta ali é que aqui com os meus é pouca coisa que eu posso passar para eles. De pedagógico de ensinar mesmo. Eu posso ensinar sempre as cores, mas não como no pré, não posso trabalhar igual ao pré. Então tem que ser bem mais *light*.

Jeane: Então você aqui e escolheu essa idade?

Helena: Não nós conversamos a princípio eu fiquei um mês na sala dela na sala da Márcia.

Jeane: Eram crianças de que idade?

Helena: 2 anos.

Jeane: E depois?

Helena: Eu assumi a turma de 3 para 4 anos.

Jeane: Helena gostaria de saber o que o curso de Pedagogia contribuiu para trabalhar com bebês?

Helena: Para trabalhar com bebês foram aqueles 6 meses quando separou a turma por habilitação. O caderno de Desenvolvimento Infantil I e II foi bom, mas eu achei que não foi bem restrito a área talvez faltou mais a parte prática. Tirando o nosso estágio que foi a parte prática acho que deveria ter dito mais. Por exemplo nosso caderno de Lúdico ele foi meio falho teve momentos eu achei que ele poderia ter trabalhado mais o lúdico e não só dizer de onde veio o lúdico, também é interessante saber de onde surgiu o lúdico, o porquê surgiu o lúdico, mas eu queria aprender a fazer, a brincar com as crianças.

Jeane: Então o curso trouxe uma boa fundamentação só que junto deveria ter a prática?

Helena: Sim deveria ter acontecido ao mesmo tempo, a fundamentação e a prática, porque tu vê assim aquele caderno de Antropologia que a gente fez aquelas entrevistas aquilo foi ótimo, a gente foi em sala, a gente estudou, a gente analisou e nessa parte da Educação Infantil ai não lembro de ter feito uma observação em sala. Então eu achei que faltou mais a prática porque a teoria é muito interessante, mas ela precisa ser unida na prática. Eu achei que 6 meses era pouco, deveria ter tido mais tempo pra gente fazer essa prática. Essa parte específica da Educação Infantil, porque a gente saiu praticamente com base só naquele nosso estágio. Eu vejo assim a instituição A já começa o estágio 1 ano antes eu acho que seria mais interessante que tu só fazer 6 meses de estágio, mas não vou dizer que a faculdade não foi válida eu adorei, eu adorei a faculdade eu acho que aprendi mais que eles lá na instituição A, pois a nossa fundamentação dos nossos cadernos eram muito bons. Eu comecei a pós na instituição A e eu não gostei do método eu achei assim muito rigoroso, muito tradicional, muito aquele negócio, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo do jeito do professor como ele queria.

Jeane: Então a Pedagogia a Distância teve um diferencial pra você?

Helena: Sim com certeza, na Pedagogia a Distância eu tinha que ler sozinha eu buscava o caderno que eu queria estudar, pedia orientação para minha tutora, mas eu buscava o que eu achava interessante e que estava relacionado com aquela disciplina.

Jeane: Tens mais alguma coisa para falar, alguma disciplina, atividade que lhe chamou bastante atenção, que te ajudou a trabalhar em sala?

Helena: O que realmente eu sinto falta e da própria faculdade, do curso, que saudade da Sociologia das primeiras disciplinas que teve, aquelas de Fundamentação da Educação. Aquelas foi assim uma base teórica da gente que a gente vê como ela é importante e que hoje a gente até não utiliza em sala, mas a gente sabe que aquilo é importante porque formou a gente, deu fundamentação para a gente

fazer as coisas. E de repente assim até fazer mais alguma coisa em cima da parte prática que eu sinto falta disso, como eu te falei eu cheguei bem depois de todo mundo então eu não tenho aquela parte que todo mundo tem de vivência de escola. Eu tenho só 4 anos de escola.

Jeane: Helena você apontou pontos positivos e negativos na sua formação de Pedagogia e os negativos foram a falta da prática juntamente com a fundamentação teórica. Então gostaria de saber hoje você está trabalhando com crianças em que você se baseia, o que te ajuda a desenvolver o seu trabalho?

Helena: Jeane quero repetir o curso foi muito bom mesmo o que senti falta foi é que deveria ter mais a prática junto de cada disciplina. Então assim cheguei um pouco insegura sim, mas com o tempo, o dia-a-dia eu fui aprendendo e também tenho 3 filhos já sei como lidar com crianças, outra coisa o trabalho da orientadora, da diretora é muito bom, os curso de formação oferecido por vocês por faixa etária é muito importante, mais importante do que aqueles onde estamos em um grande grupo, acho que o pessoal se dispersa muito, então aquele por faixa etária é muito bom, pois é um grupo que tem as mesmas dúvidas, as mesmas inseguranças, e a troca com as meninas aqui mesmo no CEI.

13) Professora: Tayná

Data: 30-10-06

CEI: F

Jeane: Tayná quero que você fique bem tranqüila, estou gravando só para facilitar o meu trabalho, na verdade vamos ter um bate papo sobre a nossa profissão. Então, Tayná gostaria de saber por que você fez Pedagogia?

Tayná: Porque sempre desde mais nova eu sempre gostava de criança e vi que era o que eu queria trabalhar e era meu dom, trabalhar com criança era o que eu gostava.

Jeane: Nunca tivesse uma outra opção, desde pequena você sempre quis ser professora?

Tayná: Na verdade eu sempre gostei de Artes, mas como eu não tinha a possibilidade de ir até Blumenau fazer faculdade daí o curso que mais combinou comigo foi Pedagogia.

Jeane: Qual é a tua idade preferida para trabalhar de 0 a 6 anos?

Tayná: Com a idade que eu trabalho de 3 anos a 3 anos e 11 meses.

Jeane: Já trabalhaste com todas as idades?

Tayná: Já trabalhei com maternal, jardim I e com pré também, mas de 3 a 4 anos é a minha preferida.

Jeane: Quais os pontos positivos de trabalhar com essa faixa etária?

Tayná: Eu acho que a gente vê mais o resultado e percebemos que realmente nosso trabalho é importante, porque as crianças acabam passando isso para a gente. A gente reconhece que o nosso trabalho vale a pena.

Jeane: E os pontos negativos de trabalhar com essa idade?

Tayná: O principal pelo nosso trabalho é a desvalorização, até por parte dos pais, porque às vezes a gente espera um pouco mais. Não que a gente queira ouvir “ Ah eu que fiz isso, quero ser aplaudida por isso” mas assim, ter um pouco de reconhecimento pelo pais, porque querendo ou não nós estamos trabalhando com os filhos deles e a gente quer que eles cresçam da melhor maneira possível.

Jeane: você sente que não é valorizada pelos pais?

Tayná: sinto, sinto isso aqui.

Jeane: em que sentindo assim? Eles deixam por deixar a criança? Não reconhecem o trabalho pedagógico por você?

Tayná: é isso mesmo, porque assim, alguns fez aquilo ta bom, nada mais que a tua obrigação. Claro que têm alguns que quando reconhecem a gente fica contente. Até a gente ganha um elogio dos pais, alguma coisa assim, a gente até se anima um pouco mais, só que têm alguns que estão ai pra cuidar e pronto.

Jeane: Então pra ti é importante essa relação escola-família?

Tayná: sim, eu acho importante com certeza.

Jeane: como é que você começou a trabalhar com essa faixa etária?

Tayná: no início eu peguei de apoio pedagógico depois eu já peguei como professora do estado, daí fiz o processo seletivo e continuei como professora de sala.

Jeane: E o teu curso de Pedagogia o que contribuiu para desempenhar o teu trabalho em sala de aula?

Tayná: Principalmente os conhecimentos teóricos, Vygotsky, Piaget esses conhecimentos que a gente tem que ter da criança que ajuda muito assim. Até a prática do dia-a-dia a gente lembra, ah lá na faculdade eu aprendi isso. As fases do desenvolvimento, acho que contribuiu bastante.

Jeane: Teve alguma disciplina que te chamou a atenção no curso? Ou uma atividade feita?

Tayná: Basicamente todos, por que eu sempre procurava relacionar com que eu estava fazendo em sala e aprendendo na faculdade. A não ser aquelas que falavam de 1ª a 4ª série que eu não tinha como fazer ligação, mas principalmente a disciplina de pré-escola deu para fazer uma boa ligação.

Jeane: E para trabalhar com bebês você lembra de alguma disciplina?

Tayná: Psicologia que trabalha bastante sobre criança, pré-escola, teve alfabetização que deu para relacionar com o pré.

Jeane: Agora você está formada já fez pós-graduação o que você procura hoje para te dar suporte para trabalhar com essas crianças?

Tayná: Troca com minhas amigas, faço cursos de aperfeiçoamento, os cursos oferecidos por vocês e a minha experiência, é pouca, mas a cada dia vou aprendendo a lidar com as situações que vão surgindo.

14) Professora: Claudete

Data: 31-10-06

CEI: G

Jeane: Por que a senhora escolheu fazer pedagogia?

Claudete: Porque era um sonho que eu tinha, e eu precisava realizar esse sonho de muitos anos. Eu não tinha conseguido antes, porque casei tive meus filhos, e daí não pode estudar. Eu morava em Pomerode e fazer em Blumenau era uma distância muito grande, e eu não tinha como estudar naquela época, naquele tempo, até que meu deus do céu, foi assim que apareceu esse curso de pedagogia a distância, e como eu também estava trabalhando na prefeitura daí foi tudo muito fácil.

Jeane: A senhora fez o magistério?

Claudete: Fiz, em Blumenau.

Jeane: A senhora fez o magistério e sempre trabalhou com educação?

Claudete: Sim sempre fui professora, fiz muitos cursos também para me aperfeiçoar.

Jeane: Daí a senhora se aposentou?

Claudete: sim, mas mesmo assim continuei trabalhando por mais 10 (dez) anos.

Jeane: E realizou o sonho da senhora de fazer pedagogia?

Claudete: Não, 10 (dez) anos eu estava na escola estadual, e me aborreci e pensei, não agora vou partir para outra, daí fui até a prefeitura, vou tentar. Pensei nunca vou chegar lá, por que muitos professores estavam na minha frente com pedagogia, daí eu fui lá e falei com o secretário, e ele me deu uma vaga onde naquele mesmo ano eu entrei na pedagogia a distância.

Jeane: Qual a idade preferida da senhora para trabalhar? A senhora já trabalhou de 1ª a 4ª série também?

Claudete: Sim só de 1ª a 4ª série, eu gosto muito da educação infantil, mais 1ª série foi a que mais trabalhei, porque tu pega aquelas crianças, eu naquela minha época de muitos anos a traz agente pegava as crianças que nem conseguiam segurar o lápis, não sabiam nem o que era um lápis, daí chegava o final do ano ela já fazia composição, lição, escreviam. Para mim era muito gratificante.

Jeane: Então de 0 a 10 anos, a idade da senhora escolher seria a 1ª série?

Claudete: Sim a 1ª série, gostaria ainda.

Jeane: Quais os pontos positivos para trabalhar na faixa etária de 0 a 3 anos?

Claudete: Eu gosto muito deles, tem criança que não fala ainda quando entra aqui, daí tu vai ensinado daqui um pouco elas já estão falando mamãe. O desenvolvimento do vocabulário deles, tem crianças de dizem frases, palavras.

Jeane: E os pontos negativos para trabalhar com essa idade?

Claudete: Eu acho na participação tu faz uma brincadeira é 2, 3 minutinhos pronto tu tens que trocar a brincadeira. De roda ou ensinar alguma coisa ai ta todo mundo empolgado, de repente tem um ou outro que já saí, outro já sai de fininho, daí já dispersão.

Jeane: Quando isso acontece o que vocês fazem?

Claudete: Nós vamos para uma outra atividade. O canto. Eu gosto muito de cantar com eles, sentamos no chão eu conto história. Eles gostam de história eles participam. Tu pega o fantoche eles adoram eles olham, respondem o que o fantoche pergunta eles levam a sério.

Jeane: A senhora observa a atenção deles mais com esse tipo de atividades?

Claudete: Sim, na parte da história e com atividades com fantoches.

Jeane: O que o curso de Pedagogia contribuiu para trabalhar com essa faixa etária?

Claudete: Meu Deus ele me abriu assim um caminho maravilhoso, foi assim muito bom, pena que foi muito tarde que eu fiz.

Jeane: Não, nunca é tarde. A senhora é um exemplo de vida.

Claudete: Ele me abriu um monte de caminhos, o caminho alargou-se, parece que eu olhava só para frente.

Jeane: A senhora lembra de alguma disciplina ou atividade que chamou a atenção ou ajudou para trabalhar com bebês?

Claudete: Quando separou a turma, daí tivemos as disciplinas específicas da educação Infantil. Todas as disciplinas específicas da Educação Infantil foram muito boas.

Jeane: Dona Claudete a senhora se formou e agora o que a senhora faz para trabalhar com essas crianças? Ou não precisa mais nada o curso deu conta?

Claudete: Ah Jeane o curso foi ótimo, mas não dá pra parar por aqui eu participo dos cursos que vocês oferecem, eu procuro Diretora do CEI, quantas vezes já fui te procurar pra conversar lá na prefeitura ou por telefone, converso com a professora de sala com quem trabalho e outras professoras aqui do CEI e mesmo tendo tantos anos de sala aprendo todos os dias aqui com essas crianças e com as professoras que trabalham aqui.

15) Professora: Raquel **CEI H**

Essa professora não se adaptou com a Educação Infantil, sendo que a mesma foi remanejada para o Ensino Fundamental.