

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

KÁTIA SILENE BARBOSA DE CARVALHO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROINFANTIL NA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
estudo de caso no polo Arapiraca**

**MACEIÓ/AL
2011**

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

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROINFANTIL NA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
estudo de caso no pólo Arapiraca**

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

Linha de Pesquisa: Processos Educativos.
Orientadora: Prof^a Dr^a Lenira Haddad.

**MACEIÓ/AL
2011**

A Deus, Senhor da minha vida e fonte de minhas inspirações: sem Ele, este estudo não seria possível;

Aos meus pais, grandes referenciais em minha vida;

À minha filha Maria Klara Carvalho de Sousa e a todos profissionais que trabalham na Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amar e conhecer e, por isso, ter colocado em minha vida, anjos que vieram a cada instante dessa caminhada, do acordar ao dormir, dando-me a orientação e o apoio necessário para concretização desse sonho. Pai do céu tu me carregou em teus braços. Amém!

À Prof^ª Dr^ª Lenira Haddad pelas valiosas orientações, pelo seu compromisso e dedicação com a pesquisa. A você, minha gratidão.

À Prof^ª Dr^ª Regina Aparecida Marques de Sousa, pelo carinho e atenção. Você, cuja presença senti, mesmo a distância, é parte importante neste trabalho.

À Prof^ª Dr^ª Leonéia, pelo carinho, atenção e orientações.

À Prof^ª Dr^ª Marlene Durigan, pelo carinho, respeito e pelas imprescindíveis revisões efetuadas neste trabalho

Aos meus pais, Josival Inácio de Carvalho e Maria Aurelina de Carvalho pelo carinho, apoio e dedicação em todos os momentos da realização deste trabalho: sem vocês, não sei se teria conseguido chegar ao fim. Agradecida por Educar e Cuidar de minha filha nas minhas ausências.

À minha filha, Maria Klara Carvalho Sousa pela paciência, respeito e serenidade nas minhas ausências como mãe, pois não foram poucas.

Às colegas e amigas Mestrandas: Patrícia Yabe, Rozana Machado, Claudia Rêgo, de modo especial, a Carla Manuela de Oliveira pessoa singular, amável, companheira: Eu te agradeço imensamente pelas partilhas, não só de conhecimentos, mas das angústias, tristezas, alegrias, brincadeiras, durante todo o curso. Deus lhe abençoe.

À Prof^ª e amiga Josefa Paixão Soares, por saber com suas palavras acalantar-me e encorajar-me nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Ao Luíz Clésio, apesar da distância sua presença foi sempre sentida, seu apoio, carinho, torcida, atenção foi-me imprescindível.

Às minhas irmãs: Claudimeire Barbosa de Carvalho, pelo carinho e apoio; Clédja Maria Carvalho Ferro, pelas valiosas conversas e risadas, e Claudenize Carvalho Pereira Lima, pela torcida.

Aos meus irmãos: Josevaldo Inácio de Carvalho (em memória, que mesmo em outra dimensão, terá torcido por esta conquista, e Josival Inácio de Carvalho, por acreditar que este sonho poderia ser realizado.

À Coordenadora Estadual do Proinfantil Cristine Lúcia Ferreira Leite de Mello, pelas informações disponibilizadas para este estudo.

À Secretária Municipal de Educação de Arapiraca AnaValéria Peixoto e a Diretora do Departamento Pedagógico Maria Gorete Carvalho pela liberação para realização desse estudo. Minha gratidão

Aos(as) colaboradores(as) dessa pesquisas que participaram do programa.

As colegas de trabalho da equipe da Agência Paulo Freire/AL que, de alguma forma, contribuíram com esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições do Proinfantil na construção da identidade profissional do professor de educação infantil e foi realizada com o Grupo II desse programa, da Agência Formadora de Arapiraca/AL, a partir dos seguintes pressupostos teóricos: (HADDAD, 2002, 2007), (CERISARA, 2002), (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2002), (GOMES, 2009), (KRAMER, 1987, 2008), (KUHLMANN JR, 2000, 2002). Procurou-se identificar aspectos trabalhados durante a formação que possibilitaram avanços na/da identidade profissional dos(as) professores(as), a partir de suas percepções e de significados construídos sobre o curso. O estudo buscou ainda contribuir para o debate atual sobre os profissionais da educação infantil e sua necessária formação. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, focada no estudo de caso, que utilizou, para coleta de dados, o questionário e as percepções da pesquisadora, na condição de professora formadora. Foi possível observar que programas desse tipo podem trazer, durante o processo formativo, várias contribuições, tanto à vida pessoal como à vida profissional dos atores envolvidos no processo, especialmente no que concerne aos seus saberes e fazeres inerentes à formação e à criança pequena. Nessa perspectiva, foram avanços considerados significativos: na dimensão pessoal, o modo como os(as) professores(as) passaram a lidar com as crianças e seus filhos e com várias situações; na perspectiva profissional, a elevação da autoestima, a valorização profissional advinda de seus colegas, a melhoria da prática pedagógica, da organização do trabalho e dos planejamentos em face da criança. Além desses aspectos, o Proinfantil contempla, em seu currículo, disciplinas – Organização do Trabalho Pedagógico e Fundamentos da Educação – que, articuladas entre si, contribuíram significativamente para que os professores se apropriassem dos saberes e fazeres que envolvem a criança pequena. Também os instrumentos avaliativos do Programa permitiram que os(as) professores(as) refletissem sobre sua formação, sobretudo o memorial. Além deste, o planejamento diário foi considerado pelos sujeitos o instrumento que os auxiliou durante a formação na organização de suas práticas e que perdura atualmente no exercício de seus trabalhos junto à criança pequena.

Palavras chave: Formação, Professor de Educação Infantil, Proinfantil, Identidade profissional.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR CURSISTA – ANTES DO PROINFANTIL.....	71
TABELA 2. O NÍVEL DA AUTOESTIMA – ANTES DO PROINFANTIL.....	75
TABELA 3. RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS – ANTES DO PROINFANTIL.....	78
TABELA 4. O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ANTES DO PROINFANTIL.....	83
TABELA 5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – ANTES DO PROINFANTIL.....	87
TABELA 6. PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA – ANTES DO PROINFANTIL.....	92
TABELA 7. DISCIPLINAS QUE MAIS CONTRIBUÍRAM PARA FORMAÇÃO	101
TABELA 8. INSTRUMENTOS A AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS PC APÓS O CURSO	103
TABELA 9. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS PC COMO SOBRE A REFLEXÃO DE SUA FORMAÇÃO.....	104

LISTA DE SIGLAS

AGF – Agência Formadora
APEI - Articulador Pedagógico
ATP - Assessores Técnicos do Proinfantil
CA – Caderno de Atividade
CNP - Coordenação Nacional do Proinfantil
EEG - Equipe Estadual de Gerenciamento
FE – Fundamentos da Educação
FAM – Ficha de Acompanhamento Mensal
GEPROIN – Grupo de Estudo do Proinfantil
ISC – Identidade Sociedade e Cultura
LC – Linguagens e Códigos
LE – Língua Estrangeira
MEC - Ministério da Educação e Cultura
ML – Matemática e Lógica
OME - Órgão Municipal de Educação
OTP – Organização do Trabalho Pedagógico
PB – Prova Bimestral
PC – Professor Cursista
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEED - Secretaria de Educação a Distância
TR – Tutor(a)
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFMS – Universidade Federal de Mato do Sul
VN – Vida e Natureza

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Matriz curricular – Áreas da base nacional do ensino médio.....	48
QUADRO 2. Matriz curricular – Áreas da formação pedagógica.....	49
QUADRO 3. Municípios parceiros da AGF/Arapiraca	56
QUADRO 4. Situação das professoras formadoras da Agência Paulo Freire – Arapiraca.....	57
QUADRO 5. Temas e categorias da Parte 2 do questionário	67
QUADRO 6. Temas e categorias da Parte 3 do questionário.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 FORMAÇÃO DE PROFESSOR E DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.....	19
1.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSOR DE CRIANÇA PEQUENA ..	20
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSOR(AS) EM NÍVEL MÉDIO E SUPERIOR	26
1.3 SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
2. O CONTEXTO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	41
2.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PROINFANTIL	43
2.1.1 Estrutura do Programa	43
2.1.1.2 Objetivos do Proinfantil	46
2.1.1.3 O currículo do curso	47
2.1.1.4 Proposta Pedagógica do Curso	50
2.1.1.5 Avaliação no Programa	51
2.1.2 O Proinfantil no Brasil.....	53
2.1.3 O Proinfantil no estado de Alagoas	54
2.1.3.1 Proinfantil na Agência Formadora de Arapiraca – Cenário da pesquisa	55
<i>2.1.3.1.1 Atividades desenvolvidas ao longo do curso na Agência Formadora</i>	<i>57</i>
2.1.4 A pesquisadora na condição de professora formadora	61
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	63
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA	64
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	66
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	67
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
3.1 PERFIL DOS SUJEITOS	69
3.2 A PARTICIPAÇÃO NO PROINFANTIL: ANTES E DEPOIS	71
3.3 OS IMPACTOS DO PROINFANTIL NA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) CURSISTAS	94
3.3.1 Impacto com relação à carreira	94

3.3.2 Os significativos do Proinfantil para o professor cursista	95
3.3.3 Formato e conteúdo do Proinfantil	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXO A - Questionário - parte 1	122
ANEXO B - Questionário - parte 2	123
ANEXO C - Questionário - parte 3	127
APENDICE A – Levantamento bibliográfico no banco de dados das universidades.....	129
APENDICE B – Levantamento bibliográfico no banco de teses capes	130
APENDICE C – Quadro das categorias – as unidades de registro encontradas na parte 2 do questionário - questão 1.....	136

INTRODUÇÃO



Este estudo buscou investigar as contribuições do Programa de Formação de Professores para Educação Infantil – Proinfantil/MEC na construção da identidade profissional do(a) professor(a) de Educação de Infantil, tendo como cenário a Agência Paulo Freire situada no município de Arapiraca/AL.

O Proinfantil é um programa emergencial financiado pelo Ministério da Educação em parceria com universidades federais, secretarias estaduais e municipais de educação. Tem como finalidade melhorar a qualidade da educação básica, formando profissionais que possam garantir um atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil onde se encontram inseridos, fazendo que seja garantido o direito à educação de qualidade à criança pequena, como prevê a Constituição Federal de 1988.

Esse Programa é uma formação inicial, em nível médio normal, na modalidade a distância; tem como público os profissionais da rede pública de ensino que atuam com crianças nas instituições de Educação Infantil (creche e pré-escola) e que ainda não possuem a habilitação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases/LDB nº 9.394 de 1996, em seu artigo 62:

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, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 62)

Nesse sentido, visando atender à demanda existente nos municípios brasileiros de professores ainda sem formação em nível superior que atuam na Educação Infantil, o Proinfantil teve sua implementação no Brasil em 2005 e no Estado de Alagoas no ano de 2006. Neste estado, tem como responsável a Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) da Secretaria de Educação do Estado, sediado em Agências Formadoras, distribuídas nos municípios de Arapiraca, União dos Palmares e Santana do Ipanema.

Atuamos, desde 2006, como professora formadora da agência formadora AGF de Arapiraca, com a disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico - OTP, de modo que o interesse pela temática emergiu das experiências vivenciadas como professora formadora, desde quando o primeiro grupo ainda estava em formação. A partir desse momento, fomos compreendendo o Programa, seu desenvolvimento e sua produção no dia a dia dos(as) Professores(as) Cursistas (PC), bem como nosso compromisso e formação como Professores/as Formadores/as (PFL) em um Programa com diretrizes e normas definidas para a formação do(a) professor(a) de Educação Infantil.

No decorrer de nossa prática como professora formadora de OTP, no Grupo 1, fomos identificando, nas reflexões contidas no portfólio dos(as) professores(as) cursistas, referências às contribuições do Programa para sua formação e para suas práticas pedagógicas. Sentíamos a necessidade de maior aprofundamento dos estudos nessa área: conhecer sobre os aspectos que permeiam a formação de professor(a) Educação Infantil, conseqüentemente, sobre sua identidade profissional, seus saberes e fazeres junto a criança pequena e que nos impulsionou a concorrer a uma vaga no mestrado na Universidade Federal de Alagoas/UFAL, no Programa de Pós Graduação em Educação, pela Linha de Pesquisa “Processos Educativos”, no Grupo de Pesquisa “Desenvolvimento e Educação da Infância”.

Enquanto mestranda em 2009, as disciplinas¹ relacionadas à Educação Infantil, dentre outras, foram de grande relevância, pois possibilitaram aprofundamento teórico na área, permitindo reflexões e (re)construção de vários conceitos, tanto sobre as origens das instituições Educação Infantil, em uma perspectiva global e as políticas de atendimento no Brasil, quanto sobre o desenvolvimento infantil e as práticas educativas em creches e pré-escolas.

O contato com a bibliografia específica da Educação Infantil durante o mestrado e a participação no programa Proinfantil como professora formadora proporcionaram-nos reflexões sobre aspectos importantes que envolvem o campo da Educação Infantil, especialmente a construção da identidade dos(as) professores(as).

¹ Políticas e Práticas de Educação Infantil: uma Perspectiva Histórica e Sócio-ecológica do Cuidar e Educar I e II; A Teoria de Henri Wallon e suas Implicações para a Prática Pedagógica (ministradas pela profª Dra Lenira Haddad); Representações Sociais e Trabalho do Professor (ministrada pelas profªs Dras Lenira Haddad e Leonéia Vitoria Santiago)

Na perspectiva de Nóvoa (1995), a construção da identidade do(a) professor(a) ocorre, a partir de três processos interligados: o desenvolvimento pessoal, que se relaciona aos processos de produção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, a partir dos aspectos que se relacionam à profissionalização docente; o desenvolvimento institucional, que se vincula aos investimentos da instituição para execução de seus objetivos educacionais. Esses processos estão relacionados à profissionalização docente, pois, segundo o autor, é na formação “que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995, p.18).

Nessa perspectiva, a formação tem papel importante na construção da identidade profissional docente, pois pode ser o espaço em que professores e professoras aprimoram sua identidade pessoal e profissional. Segundo o mesmo autor, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Ibidem, p. 25).

Imbernón (2009) afirma que se faz necessário reconhecer, na formação, a identidade docente – que implica a produção de conhecimentos pelo profissional e a reflexão sobre sua prática – que pode contribuir para mudar a identidade pessoal e social-profissional, tendo em vista a harmonização de processos, por vezes contraditórios.

No caso específico do (a) professor(a) de Educação Infantil, a construção da identidade profissional desses sujeitos nem sempre se constituiu à luz de uma formação, tampouco de uma formação que se voltasse para os saberes e fazeres inerentes à criança pequena.

No Brasil, durante o período que antecedeu a Lei nº 9.394/1996, não havia uma política nacional para formação de profissionais que atuassem nas instituições de educação infantil. Os educadores atuavam na creche e pré-escola com ou sem formação específica. Consequentemente, nem sempre constituíram suas identidades profissionais à luz de uma formação adequada.

Nessa perspectiva, o próprio contexto social e histórico em que as instituições infantis (creche e pré-escola) surgiram teve papéis diferentes com relação ao tipo de trabalho e à função atribuída ao educador.

Segundo Haddad (2007, p.119), um dos fenômenos observados na história da Educação Infantil no Brasil e no mundo foi o desenvolvimento paralelo de dois tipos de instituições para criança pequena,

de um lado, um conjunto de serviços que oferecem uma estrutura de atendimento diário e de tempo integral, frequentemente nas modalidades de creche institucional e creche domiciliar, de outro, um conjunto de programas de tempo parcial e/ou integral, comumente denominado jardim de infância, escola materna, pré-escola etc., em geral voltado para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Para Machado e Pinazza (2007) essa dupla trajetória levou a diferentes caminhos de profissionalização de educadores da infância de 0 a 6 anos. Profissionais leigos com baixa escolaridade atuavam em creches assumindo denominações plurais: pajens, monitoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, dentre outras. Segundo as autoras, até meados da década de 1990, as raras iniciativas de formação oferecidas às profissionais de creches estiveram vinculadas a programas higienistas e de puericultura, ofertados na maioria das vezes pela iniciativa privada. Em contrapartida, o processo de formação das profissionais que atuavam em instituições pré-escolares confunde-se, com o de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuavam nessas instituições (escolas maternais e jardins de infância) profissionais selecionados do quadro de professoras formadas em Escolas Normais, que ofereciam curso de formação para o magistério no ensino primário. Com a aprovação da LDB, nº 5692 de 1971, a formação requerida para professores de pré-escola passa a ser de 2º grau, hoje nível médio, ou em nível superior, mas as educadoras de creche tiveram que aguardar até a aprovação da LDB nº 9.394 de 1996 para ter sua profissão reconhecida.

Quais as imbricações entre esse contexto e a constituição da identidade do profissional de Educação Infantil? Partimos do pressuposto de que os aspectos históricos têm forte influência sobre esse profissional, pois, entre outros aspectos, a ausência de formação específica para o docente da educação infantil e o tipo de atendimento ofertado para a criança denunciam que tipo de prática esse profissional desenvolve e, conseqüentemente, a maneira como se constitui sua identidade profissional.

Especialmente no que tange os profissionais de creche, durante décadas, as atividades por eles desenvolvidas nas instituições distanciaram-se das atividades pedagógicas, e, conseqüentemente, as práticas de cuidados sobressaíram-se, como

indicam os estudos de Haddad (2002) e Cerisara (2002). A identidade dessas profissionais revestiu-se dos fazeres relacionados à identidade pessoal, tomando por base suas ações como mulheres ou mães, denominadas de babás ou pajens.

Nesse sentido, Haddad (2002) em sua pesquisa apresenta dois modelos de práticas que representam como a identidade dessas educadoras se constituíam, denominado pela mesma “antigo” e “novo”, que assinala uma transição de um modelo para o outro, vivenciados pelos sujeitos (pajens) envolvidos em seu estudo, a partir da concepção de criança e de adulto proferida pelos mesmos. O primeiro retrata a ausência de uma identidade profissional “a criança apresentava-se, no modelo antigo, segundo os olhos do assistencialismo: incapaz de qualquer coisa por ser filha de pobre, ela esperava tudo passivamente” e o adulto “como aquele que tinha de superproteger, prover as crianças com os cuidados de higiene e saúde, cuidar principalmente dos mais frágeis, doentes e carentes, e ser “pago para cuidar da criança como uma babá” (HADDAD, 2002, p.118).

Diferente desse modelo, após a intervenção da pesquisadora mediante a essas concepções, baseando-se em referenciais teóricos e em um plano de trabalho junto a esses sujeitos, o novo modelo refletido pelos mesmos traduz a existência de aspectos que modificaram tais concepções, ou a (re) construção de suas identidades profissionais “acreditava-se que a criança tinha capacidade, direito de opinar, de dizer o que quer fazer e quando. O adulto seria quem deveria auxiliar a criança a desenvolver suas atividades capacidades e potencialidades” (IDEM, p.118).

Cerisara (2002) defende que a identidade profissional de quem trabalha com a criança constrói-se também a partir da concepção que a sociedade tem a respeito da categoria “gênero”, tendo em vista que existe uma predominância feminina na realização dessas atividades na creche.

Com a Constituição Federal de 1988 o direito da criança à educação desde seu nascimento é garantido e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica, sendo o(a) professor(a) o(a) profissional que deve atuar nessa etapa da educação. Além disso, a LDB também se pronuncia sobre o nível de escolarização desse profissional, conforme já mencionamos.

Um dos primeiros documentos publicados pelo MEC após a aprovação da Constituição, *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994), chama a atenção para a especificidade dessa etapa da educação que deve refletir sobre a política de recursos humanos, delineando os pressupostos em que deve pautar-se a formação e os fazeres de profissionais que trabalham com a criança pequena:

em razão das particularidades dessa etapa de desenvolvimento, a Educação Infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. (BRASIL, 1994, p. 15).

Contudo, em revisão de literatura realizada para essa pesquisa, a qual será apresentada no capítulo 1, os cursos de formação inicial desse profissional ainda carecem de reflexões e cuidados, sobretudo por nem sempre contemplarem, em seus currículos, o que é inerente aos fazeres desse(a) professor(a): cuidar e educar – especificidades que os diferenciam dos demais docentes. Como consequência dessa lacuna, os saberes necessários para atuar junto à criança pequena não se refletem na prática desses profissionais.

Em face dessas distorções e das múltiplas funções que são atribuídas a esses profissionais, sua formação tem sido questionada e discutida ao longo dos anos. No binômio aparentemente simples “cuidar e educar”, inscrevem-se papéis abrangentes, em virtude da complexidade, seja da realidade humana, seja da educacional, e da diversidade e infinitude das vias de construção dos dois processos. Segundo Moss (2008, p. 246-7) esse profissional é aquele:

[...] que reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor de conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de crianças e seu entendimento de aprendizagens infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança, mas também aprendendo com ela.

Consideradas as dificuldades que envolvem o campo da Educação Infantil e as múltiplas discussões acerca dos problemas que circundam a formação de profissionais desse campo, investigar as contribuições do Proinfantil na construção da identidade profissional do(a) professor(a) de Educação Infantil torna-se, mais que relevante, necessário, pois vem contribuir para a compreensão de aspectos importantes sobre a identidade desse profissional, bem como sobre sua formação: o currículo, a relação teórica e prática do curso, entre outras questões.

Desse modo, objetivamos compreender quais os impactos do Proinfantil na identidade do(a) professor(a) de Educação Infantil, identificando as percepções e significados que vinte e quatro (24) professores(as) cursistas ingressantes no ano 2008 apresentam sobre o Programa, após tê-lo concluído. Nossa pesquisa está situada na abordagem qualitativa, com enfoque no estudo de caso.

Nossos estudos foram delineados, dentre outros, a partir dos seguintes pressupostos teóricos: (HADDAD, 2002, 2007); (CERISARA, 2002); (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2002); (GOMES, 2009); (KRAMER, 1987, 2008); (KUHLMANN JR, 2000, 2002).

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivos:

- Identificar as percepções que os(as) professores(as) participantes do Grupo II do Proinfantil têm acerca do Proinfantil;
- Verificar os aspectos significativos trazidos do Proinfantil à sua vida pessoal e profissional.

Destarte, este trabalho está organizado em três capítulos, de forma a possibilitar o conhecimento daquilo que foi proposto no estudo: as contribuições do Proinfantil na construção da identidade profissional do professor de educação.

O primeiro capítulo trata da identidade profissional e formação do professor de Educação Infantil, mediante um levantamento bibliográfico, apresentando resultados de pesquisas desenvolvidas no período de 2000 a 2009, com o objetivo de identificar aspectos importantes sobre sua identidade e formação e as especificidades de seu trabalho: seus saberes e fazeres, baseando-se em onze (11) estudos (teses e dissertações).

O segundo capítulo expõe o contexto e o percurso metodológico do estudo, a abordagem da pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta as análises dos dados coletados por meio de questionário, evidenciando o posicionamento dos(as) professores(as) cursistas, suas percepções e significados atribuídos ao Programa.

Assim, esperamos que a pesquisa venha contribuir para ampliar as discussões sobre políticas públicas de formação de professores e, mais especificamente, sobre a formação inicial de professores de Educação Infantil e a valorização dessa categoria.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO



Este capítulo apresenta uma revisão de estudos desenvolvidos sobre identidade, formação e saberes, tendo como objetivo identificar as contribuições de pesquisas para a compreensão do nosso objeto, bem como identificar aspectos que podem estar relacionados com os resultados desta pesquisa.

A discussão demandou um levantamento das produções acadêmicas sobre formação de professores da Educação Infantil no Brasil produzidas ou divulgadas no período de 2000 a 2009. A opção por esse período decorreu da constatação de uma vasta produção sobre o tema após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e determinou em que nível deve ocorrer a formação dos profissionais, indicando o professor como profissional que deve atuar nessa etapa de ensino.

Nessa direção, procedemos ao levantamento de estudos nos *sites* de algumas universidades ou bibliotecas virtuais: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC), Universidade Federal de Brasília (UNB). Também foram acessados trabalhos no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior), onde se encontram teses e dissertações defendidas a partir de 1987 junto a programas de pós-graduação de todo o país (ver apêndices A e B). Tal busca se deu por meio de palavras-chave, tais como “educação infantil”, “professor de educação infantil”, “identidade”, “formação de professor educação de infantil”, “saberes e fazeres na educação infantil”, “fazer na educação infantil”, “magistério em nível médio” e “Proformação, estudos na área”.

Acessamos as publicações, identificamos as referências de dissertações e teses, com a finalidade de delimitar as fontes que viriam ancorar este estudo. Do universo pesquisado, elencamos 147 trabalhos. Para apreciação desse universo, inicialmente foram realizadas leituras dos resumos, sumários e introduções das publicações. Por meio dessa estratégia, fomos classificando as obras consideradas

conexas com nosso estudo e direcionando-as para um estudo mais detalhado, que exigiu uma leitura aprofundada e, posteriormente, a elaboração de fichamentos e sínteses.

Após essa estratégia de trabalho, foram definidos onze (11) trabalhos a serem examinados, que foram agrupados por temática, originando a revisão de bibliografia que constituiu nosso estudo.

Neste capítulo, organizado em três tópicos – Identidade do professor de criança pequena; Formação inicial de professores/as em nível superior e médio e Saberes e fazeres na Educação Infantil –, abordamos aspectos importantes sobre identidade, formação e saberes e fazeres do(a) professor(a) de educação infantil.

Para a temática “Identidade do professor da criança pequena”, foram selecionados os estudos de Gomes (2009), Silveira (2006), Barbosa (2007), segundo os quais a identidade profissional docente constitui-se a partir dos processos de construção e transformação, mediante a formação e as atividades que esse profissional desenvolve no interior e fora das instituições educativas.

Em referência à formação inicial de professores em nível superior e médio, destacamos os estudos de Bonetti (2004), Almeida (2009), Capestrani (2007), Cabral (2005), Brejo (2007), Kiehn (2007), que assinalam a importância de uma formação específica para o profissional que atua com crianças pequenas, quer em nível de graduação, quer nos programas específicos, destacando a relevância na organização dos currículos a partir de temas específicos e carga horária.

Com relação aos “saberes e fazeres na Educação Infantil”, foram classificados os estudos de Rosado (2007) e Dieb (2007), que tratam do trabalho de professores de Educação Infantil na perspectiva da formação e seu saber fazer nos ambientes de aprendizagens.

1.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA CRIANÇA PEQUENA

No Brasil, durante o período que antecedeu a Lei nº 9.394/1996, não havia uma política nacional para formação de profissionais que atuassem nas instituições de educação infantil. Os educadores atuavam na creche e pré-escola com ou sem formação

específica. Consequentemente, nem sempre constituíram suas identidades profissionais à luz de uma formação, tampouco de uma formação que contemplasse as especificidades da educação da criança pequena.

Nessa direção, estudos têm sido desenvolvidos sobre a construção da identidade do professor de criança pequena, que, por sua vez, se relaciona com a formação e com o contexto ou as instituições em que esse profissional atua. Para essa discussão, foram selecionadas as pesquisas de Gomes (2003), Silveira (2006) e Barbosa (2007).

Em *As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”*, Gomes (2003) buscou identificar os processos de construção de identidades profissionais de crianças pequenas que atuam em creches e pré-escolas e de estagiárias de um curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil -, tendo o estágio como eixo de articulação entre a formação universitária e a formação continuada. O universo participante desta pesquisa consistiu em doze sujeitos: seis estagiárias do Curso de Pedagogia – Habilitação em Educação infantil do Centro Universitário da Fundação Santo André, três educadoras de uma creche assistencial e três educadoras de uma pré-escola pública municipal.

Os instrumentos delineados na pesquisa de forma direta foram: entrevista semiestruturada, relatos autobiográficos e registros de suas práticas, com roteiro antecipadamente orientado (educadoras). De forma indireta, destacam-se as atividades de estágio realizadas por todas as *estudantes* da Habilitação em Educação Infantil do Curso de Pedagogia, entrevistas semiestruturadas com informantes-chave dos contextos institucionais pesquisados, análise de documentos institucionais e, por fim, observações das práticas das educadoras/colaboradoras na pesquisa, registradas em diários de campo.

O estudo de Gomes (2003) assenta-se sobre os pressupostos de Nóvoa (1995), para quem os processos de desenvolvimento do professor devem estar interligados: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola), tríade indissociável que constitui a pessoa, o profissional e a instituição. Comenta a pesquisadora que:

A identidade pessoal é considerada aqui como base para a construção da identidade profissional nos diversos momentos formativos, tanto para aquelas que estão se inserindo no campo profissional através do estágio, como para aquelas que exercem o ofício de educar e cuidar de crianças pequenas em instituições de educação infantil. (GOMES, 2003, p. 120)

Os resultados desse estudo apontam que os caminhos pelos quais as professoras de crianças pequenas constroem suas identidades profissionais se relacionam com as dimensões da pessoa, da profissão e das instituições de Educação Infantil. No que se refere à **tomada de consciência das dimensões pessoal e profissional** sobre a escolha profissional, relaciona-se não como identificação na/da profissão e sim com o âmbito das necessidades pessoais e da condição feminina. A formação permitiu o reconhecimento da importância do outro no processo formativo, além de favorecer reflexões acerca da teoria e da prática: sobre o profissional que se é mediante a formação inicial; sobre a concepção de Educação Infantil das educadoras de creche vinculada aos cuidados; sobre a visão das professoras de pré-escola como vinculadas à escolarização, sem priorizar o desenvolvimento pleno da criança; sobre a falta de preparação para assumir outras funções dentro da própria instituição de educação infantil; sobre a falta de envolvimento e de comprometimento com o crescimento do grupo, por insegurança ou até mesmo por omissão, durante o processo formativo.

Quanto às maneiras de ser e estar na profissão das educadoras de creche, as questões que se apresentam na profissão incluem-se em uma perspectiva mais prática do que teórica. Os saberes ligados aos cuidados com a criança sobressaem-se aos saberes teóricos, de que decorre um fazer reproduzido e pouco refletido, vinculado ao que o sujeito aprendeu na família e na escola, ou seja, um saber construído mais no âmbito privado do que no público, próprio de uma profissão construída no feminino. Já as professoras da pré-escola apresentam-se dotadas de um discurso teórico que não se transpõe à prática pedagógica. De acordo com a autora o atendimento realizado por essas profissionais nas instituições de Educação Infantil necessita considerar que um trabalho na perspectiva da criança precisa estar articulado com a família, e, ao mesmo tempo, as famílias precisam rever suas concepções sobre o trabalho que essas instituições realizam.

Em relação aos limites institucionais que estão colocados para as creches e para as pré-escolas, conforme as colaboradoras do estudo de Gomes (2003), revelam-se como fatores de constrangimento: a falta de autonomia dessas instituições para com os órgãos superiores, o que as faz reproduzir modelos, desenvolvendo ações mecânicas, atendendo mais à perspectiva externa, em detrimento da interna, e a falta de apoio para realização das suas atividades com relação à criança e suas famílias. Apesar de

valorizarem a formação, revelam necessidades formativas, apresentando a matriz de uma formação fundada na racionalidade técnica, que distancia a teoria e a prática e suprime a reflexão sobre essa dicotomia. Segundo as colaboradoras da pesquisa mencionada, a imagem que a sociedade tem sobre seu trabalho é fluida: ora são concebidas como cuidadoras, ora como professoras.

Para a autora: as colaboradoras necessitam de formação que possa repercutir no seu saber-fazer, ao mesmo tempo em que serão cuidadas e educadas, para que venham a fazer o mesmo com as crianças pequenas, pois “sem vivenciar espaços de promoção dessas identidades, corre-se o risco de restringir o nível de desenvolvimento, seja o pessoal, o profissional ou o institucional, quando sabemos que os três estão interligados” (GOMES, 2003, p. 252).

Em pesquisa intitulada *Processo identitário docente na educação infantil: entre constituições e prescrições*, Silveira (2006) buscou refletir sobre os sentidos que compõem a identidade dos professores de educação infantil. Para tal, utiliza como instrumento de pesquisa um texto produzido por dezenove professores de educação infantil do quadro efetivo da Rede de Educação do município de Mafra-SC, com o comando: O QUE É SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

A autora parte do pressuposto de que “identidade profissional” e “perfil profissional” são conceitos distintos. Enquanto a primeira desenvolve-se no contexto social, político e histórico em que está inserido o professor, o perfil profissional é desenvolvido durante a formação acadêmica e relaciona-se às competências e habilidades que o profissional apreende durante a formação. Dessa maneira, os saberes docentes misturam-se a um processo identitário e são revelados nas respostas dos sujeitos ao relatarem *O que é ser professor de educação infantil*, em que se imbricam outras experiências, familiares, sociais, escolares (SILVEIRA, 2006, p. 37-38). A autora infere que a compreensão do significado do que vem a ser a construção dos saberes e fazeres na formação do professor de educação infantil permite vislumbrar uma interlocução entre ambos, no que se refere àquilo que o professor deve saber e ao que deve fazer em sua prática nas instituições de educação infantil.

Ao analisar os textos produzidos pelos sujeitos, a autora destaca três grandes nichos de sentido: ser pessoal, ser profissional e ser polivalente.

O primeiro deles remete à relação de afetividade que o profissional deve ter com as crianças e o reconhecimento da vulnerabilidade mediante a idade, conforme relato:

Trabalhar com a Educação Infantil é ajudar a criança (...) estabelecendo um ambiente agradável, acolhedor, onde o aluno se sinta seguro e confiante para aprender a se relacionar com os outros, formando um cidadão equilibrado e consciente, **apto a viver bem em sociedade** (Sujeito 10 - Grifo da autora). (SILVEIRA, 2006, p. 56)

O segundo depreende um ser acadêmico, construído em agências formadoras e em cursos de formação continuada, desvelado de acordo com o exposto:

Professor de educação infantil é aquele que, independentemente da linha metodológica assumida, precisa planejar o seu trabalho, visando favorecer o desenvolvimento integral da criança [...] (Sujeito 5 – Grifo da autora). (SILVEIRA, 2006, p. 58)

No terceiro, as vozes dos sujeitos reportam-se à transposição de um processo identitário em diferentes domínios do saber:

[...] O educador deve ser o mediador entre o sujeito e seu objeto de conhecimento, [...]” (Sujeito 15 - Grifo do autor).

“[...] É aquele que oportuniza situações em que a criança amplie os seus conhecimentos, desenvolve a experiência da própria capacidade de aprender, o gosto pela investigação e pela descoberta [...]” (Sujeito 16 – Grifo da autora).

A autora afirma que “O processo de construção da identidade do professor de Educação Infantil é inconcluso, sempre estará em construção e reconstrução” (SILVEIRA, 2006, p. 68). Resignificar a identidade do professor significa entender que ela é constituída pela identidade pessoal e profissional, união indissociável da qual surge a identidade (pessoal e profissional) do(a) professor(a) de Educação Infantil.

Barbosa (2007), em *Os professores e a constituição de sua identidade profissional*, investiga como se constitui a identidade do professor de Educação Infantil e do ensino fundamental. Utiliza, como instrumento, questionários, com questões abertas, na tentativa de levantar as representações sociais sobre a profissão pesquisada. A pesquisa foi realizada com professores da rede pública da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal que cursavam Pedagogia e que atuavam com Educação Infantil e anos iniciais no período 2001-2005.

A autora constatou que, apesar dos problemas existentes no cotidiano das escolas, os professores buscam transformar a realidade dos alunos e da sociedade, mesmo sofrendo indiferenças e ataques da sociedade civil, bem como dos governos.

Assinala também que as formações oferecidas não consideram os alunos como sujeitos, autores de sua própria história; estes são concebidos como indivíduos que estão ali apenas para receber o que foi proposto. Com relação às representações que têm do outro sobre si, é bastante negativa, em se tratando da sociedade, e menos negativa com relação ao seu grupo de trabalho.

Assim, Gomes (2003) e Barbosa (2007) consideram que as identidades constituem-se ou formam-se a partir dos vários contextos históricos, ao longo da existência da pessoa, e que a identidade profissional é um processo social, dinâmico. No caso da identidade do professor, na condição de profissional, Barbosa (2007) considera que se constrói a partir da tensão entre a representação que tem de si como professor, vinculada à representação que tem de si como pessoa e à representação que tem dos professores e da profissão.

Nessa perspectiva, a identidade profissional docente constitui-se a partir dos processos de construção e transformação, mediante sua formação e as atividades que esse profissional desenvolve no interior e fora das instituições educativas. A autora ressalta que os professores não se sentem valorizados pela sociedade, apesar de se reconhecerem na profissão e no grupo profissional. Isso nos remete a considerar que o reconhecimento do professor como profissional ainda não alcançou o *status* desejado, o que demanda reflexões sobre os processos formativos em que estão inseridos como sujeitos históricos, críticos e sociais.

Cerisara (2002) acrescenta outros aspectos a serem considerados no processo de construção das identidades do(a) professor(a) de criança pequena: a) as imagens que a sociedade elabora a respeito da categoria gênero, tendo em vista a predominância feminina na realização dessas atividades (cf. GOMES, 2003); b) as compreensões que as instituições têm acerca da criança ou infância e da sua função social; c) a forma de contratação e a formação específica desses(as) profissionais.

Gomes (2003) infere que essa construção ocorre em um espaço de conflito, em que o(a) profissional atravessaria uma tripla trajetória: *de adesão* – a um conjunto de princípios e valores; *de ação* – ao selecionar formas de agir, com decisões de foro pessoal e profissional; *de autoconsciência* – na reflexão sobre a própria ação, base de todas as decisões. Além disso, considera importante a construção histórica do campo profissional e as trajetórias de formação de educadores que atuam em creches e em pré-escolas e identifica os desafios na concretização dos direitos e das políticas de formação. Assim, evidencia que a formação docente é um dos pressupostos

imprescindíveis à profissionalização e uma das principais ferramentas para que se obtenha uma Educação Infantil de qualidade na realidade atual. De acordo com a autora, o processo de formação docente pode contribuir como um dos elementos que identificam se os direitos da criança pequena de 0 a 6 anos estão de fato sendo atendidos e se a importância desse profissional em face do desenvolvimento da criança está sendo reconhecida.

Desse modo, na formação de professores, a identidade está associada ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, que têm origem nas representações sociais, que, por sua vez, resultam da interação entre pessoas que também partilham das mesmas ideias ou crenças vinculadas a um determinado contexto ou espaço.

1.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) EM NÍVEL SUPERIOR E MÉDIO

A formação do(a) professor(a) da criança pequena tornou-se política pública, imprescindível para o(a) profissional que trabalha em creches e pré-escolas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

Tal lei reconhece que o trabalho na educação infantil deve ser realizado por professores, cuja formação inicial deve assentar-se em dois níveis: médio normal ou superior. A formação inicial corresponde aos estudos que habilitam um profissional para atuar em um determinado campo, que se complementa e amplia por meio da formação continuada. A lei preconiza ainda que essas formações podem também ocorrer em serviço.

Essas formações em serviço caracterizam-se por reunir elementos das duas modalidades, e seu público-alvo, apesar de não ter a titulação, atua em instituições de educação, possuindo experiências e saberes construídos no cotidiano, por meio do contato com outros profissionais e alunos. No primeiro caso, a formação continuada destina-se àqueles que possuem formação inicial e continuam a aprimorar-se, podendo ser: em nível superior – promovida pelas universidades, por meio de parcerias com estados e municípios –, ou em cursos de formação promovidos pelas secretarias de educação, programas federais e demais instituições. No segundo caso, a formação em serviço é ofertada para os que já atuam e não possuem formação profissional específica (inicial), podendo ocorrer por meio de programas federais.

As formações em serviço e contínua, no período pós-LDB, emergem, em muitos casos, a partir de programas federais, em caráter emergencial, em resposta à exigência legal, visando diminuir o número de professores considerados leigos. Nessa perspectiva, destacam-se alguns programas de formação inicial (em serviço e continuada), promovidos em esfera federal pelo Ministério da Educação, tais como o PROFORMAÇÃO² e o PROINFANTIL³. Na esfera estadual, destacam-se programas como o PEC⁴ e o PGP⁵, desenvolvidos no estado de São Paulo e Alagoas, respectivamente; e, em âmbito municipal, o ADI Magistério⁶, desenvolvido no município de São Paulo.

Nesse sentido, vários estudos têm sido desenvolvidos sobre a problemática da formação do(a) professor(a) que atua na educação infantil, na tentativa de promover o reconhecimento desse(a) profissional, as singularidades de sua formação, seu papel e até mesmo contrapor as novas concepções àquela arraigada no imaginário social brasileiro de que qualquer pessoa pode ser professor de criança pequena. Para ilustrar a discussão sobre a formação de professor de educação infantil, foram selecionadas as seguintes pesquisas: Bonetti (2004); Almeida (2009); Kiehn (2007); Cabral (2005); Brejo (2007) e Capestrani (2007).

Em pesquisa intitulada *A especificidade da docência na educação infantil no âmbito dos documentos oficiais*, Bonetti (2004) identifica a necessidade de uma reforma nos cursos de formação dos professores da educação básica, em especial do

² PROFORMAÇÃO: curso de formação inicial, em nível médio, na modalidade a distância, destinado aos professores que atuavam na rede pública de ensino, não possuíam a habilitação na modalidade Normal e encontravam-se lecionando nas quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou de jovens e adultos. (OLIVEIRA, 2008; PRADO, 2008).

³ PROINFANTIL: curso de formação inicial, em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Seu público-alvo são professores da educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitários, filantrópicos ou confessionais – conveniados ou não, que não possuam formação mínima para atuar na educação infantil, ou seja, magistério em nível médio (PROINFANTIL, 2005; ALMEIDA, 2009; FISCHER, 2007).

⁴ PEC: programa de formação inicial de professores, em nível superior, para atuação nos anos iniciais, fruto de uma parceria da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, das secretarias municipais de educação de 41 municípios paulistas e de universidades paulistas (USP, PUC e UNESP).

⁵ PGP: Programa de Graduação de Professores em nível superior, para professores da educação infantil e séries iniciais, realizado numa parceria entre municípios, estado e Universidade Estadual de Alagoas (ARAÚJO, 2009).

⁶ ADI - Magistério – curso de formação inicial, em nível médio, presencial, conferido aos auxiliares de desenvolvimento infantil que atuavam como professores leigos nos centros de educação infantil da rede municipal de São Paulo. Aprovado pelo Conselho Municipal de Ensino, Promovido pela Secretaria Municipal de São Paulo e gerido pela Fundação Vanzolini e transcorreu no período de 2002-2004 (CAPESTRANI, 2007).

professor que atua na Educação Infantil, quer no que concerne a seu reconhecimento, quer quanto às funções atribuídas a esse profissional.

Vale salientar, entretanto, que esse estudo ocorreu anteriormente às novas Diretrizes do Curso de Pedagogia, aprovadas em 2005 e reexaminadas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, que prevê, como *lócus* de formação para professores de Educação Infantil e ensino fundamental do 1º ao 5º ano, o curso de Pedagogia.

Bonetti (2004) realiza uma análise documental, no âmbito dos documentos oficiais, a saber: Referencial Curricular de Formação de Professores (1998), Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em curso de nível médio e superior (maio/2000) e do Parecer 009/2001, que abordam a formação após a LDB 9394/96. A autora parte do princípio que as funções docentes do profissional da educação infantil apresentam similaridades com as dos demais docentes e singularidades no que se refere às especificidades na Educação Infantil e entende que tais documentos “estabelecem o *locus* e as diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica, incluindo a formação para a docência na Educação Infantil”. Destaca a pesquisadora que o reconhecimento desse profissional implica, entre outros aspectos, valorização e remuneração

A partir de suas análises nos referidos documentos, os resultados indicam que a formação inicial no âmbito dos três documentos assinala a existência de uma especificidade que diz respeito aos(as) professore(as) que trabalham com a criança pequena, e que, tais documentos ainda carecem explicitá-las, de modo que a formação não se traduza à luz dos documentos elaborados para os anos iniciais.

Essa autora concorda com Oliveira-Formozinho (2002) quando sugere algumas singularidades desse profissional: a) a concepção do desenvolvimento da criança em nível global (em seus aspectos afetivo, cognitivo e social-biológico, indissociáveis); b) a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; c) o estabelecimento de uma rede de interações entre crianças, os diversos profissionais que atuam nas instituições e suas famílias; d) a promoção de integração e interação entre o conhecimento e a experiência. Assim, ao pensar na formação do(a) professor(a) da educação infantil, faz-se necessário pensar na criança, que será o foco de uma interlocução entre sua formação e sua área de atuação.

Além dos aspectos mencionados, inerentes à formação dos profissionais da Educação Infantil, outro aspecto ressaltado pela autora é a relação teoria e prática: pelas

experiências vivenciadas e por pesquisas publicadas, as práticas de alguns educadores ainda se distanciam – e muito – dos referenciais teóricos abordados durante a formação inicial.

Um dos estudos que nos ajudam a pensar na formação de professor da criança pequena é o de Almeida (2009), intitulado *Formação profissional específica no contexto da educação de qualidade*, que discute as relações entre a formação profissional específica e a qualidade na Educação Infantil e busca entender que contribuições trazem essa formação a uma educação infantil de qualidade e como se constrói esse processo. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil pertencente à Secretaria de Educação do Distrito Federal, tendo como sujeitos duas professoras de turmas de cinco anos e a supervisora pedagógica. Os instrumentos delineados nessa pesquisa foram: questionário e entrevista semiestruturada. As informações construídas foram embasadas em unidades temáticas, como formação profissional específica e qualidade na Educação Infantil. Essas, por sua vez, foram divididas em tópicos, tendo como suporte os indicadores de qualidade, que, dentre outros, se relacionam com a formação inicial, formação em serviço e prática pedagógica docente.

A autora parte do pressuposto de que a formação é um dos pilares que sustentam a escola para se obter uma Educação Infantil de qualidade (ALMEIDA, 2009, p. 23). Considera que a formação continuada na educação, independente do nível de atuação do profissional, não é apenas uma exigência do mundo moderno, em que mudanças e novas concepções surgem a todo o momento, mas também uma necessidade do profissional comprometido com a qualidade de seu trabalho e que deseja estar em constante processo de qualificação.

Segundo Almeida (2009, p. 28), uma formação específica em Educação Infantil

[...] precisa incluir uma compreensão da criança e do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, suas necessidades, tanto físicas quanto emocionais, o conhecimento que diversas disciplinas trazem para a educação, como a sociologia, filosofia e a psicologia, os processos de avaliação, o sentido que a brincadeira e o lúdico ocupam nessa fase de desenvolvimento, assim como o conhecimento a respeito da metodologia científica que torna esse professor um pesquisador e avaliador de sua própria prática.

Na perspectiva da formação em serviço, destaca a autora que esta “representa tudo aquilo que pode qualificar o profissional e é realizado dentro de seu

período de trabalho desde cursos, debates [...]” (ALMEIDA, 2008, p. 28) e deve ser amplamente discutida e incentivada para que seja promotora de uma docência de qualidade e que o profissional não trilhe um caminho solitário, além de que a equipe formadora também precisa buscar sua atualização em cursos, treinamentos e outros.

A autora assinala os avanços na legislação, em especial o Art. 62 da LDB 9394/96, no que concerne à valorização desse profissional e de sua formação, porém ressalta que o Ministério da Educação (MEC), como órgão competente, antes de ofertar formações em caráter emergencial e inicial, deveria fomentar a formação desses profissionais, tendo em vista a formação em nível superior. Apesar disso, considera a oferta do Proinfantil um passo à frente para uma trajetória de formação de professor de educação infantil.

A partir de suas análises, conforme os indicadores definidos – formação inicial, formação em serviço e prática pedagógica de qualidade –, percebe que, apesar de as professoras terem formação em nível superior, não possuem muita clareza sobre sua formação e confundem o fato de ser ou não específica em relação à experiência que têm da prática pedagógica. Além disso, buscam uma formação a fim de aprimorarem sua prática e atualizarem-se. Na perspectiva da prática, o discurso das professoras não se revela no seu fazer, ou seja, detêm uma teoria que não se aplica na prática. Isso foi observado na pouca diversificação das atividades, na ênfase na leitura e escrita e nos conteúdos que ocupam lugar central em suas práticas, apesar de, nos seus planejamentos, a criança ser sempre a referência. A pesquisa também constatou que os aspectos emocionais da criança são deixados de lado e que, apesar de a gestão procurar articular um trabalho de equipe, as professoras ainda trabalham numa perspectiva individualista, em que o planejamento passa a ser o único momento de troca de experiências.

A pesquisa de Almeida sugere que a qualidade da formação do professor de crianças ainda é algo que precisa ser discutido e aprimorado, seja ela inicial, em serviço ou continuada, tendo em vista que uma prática de qualidade só pode emergir nas instituições a partir da formação cuja especificidade difira dos demais docentes.

Em sua pesquisa *A formação de professor para a educação infantil*, que investiga a formação inicial do professor de criança pequena em um Curso Normal Superior, Cabral (2005) defende que, para uma formação docente que atenda às demandas atuais, faz-se necessário pensar a formação do professor (a) da Educação Infantil numa perspectiva do desenvolvimento infantil, pois esse é o foco de atuação

desse profissional. A autora ressalta algumas conquistas após a promulgação da Lei 9394/96, seja no que se refere a desníveis da formação dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, os quais, até a vigência da lei, não tinham um nível de escolaridade definido para sua atuação, quer no que concerne à regulamentação profissional e à inserção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Foram participantes dessa pesquisa quinze alunas do Curso Normal Superior noturno, que exerciam o magistério na 1ª etapa da educação básica.

Os sujeitos entrevistados consideraram o curso de qualidade, em virtude, sobretudo, da consistência teórico-conceitual, da transposição para as suas práticas docentes dos conhecimentos e habilidades aprendidas no curso, acarretando avanços significativos na sua vida pessoal e profissional. As críticas apontam, contudo, para a reduzida carga horária conferida à Educação Infantil no currículo; ao escasso tempo disponibilizado para o estágio; à falta de contextualização do ensino; ao não aproveitamento da experiência das alunas; ao enfoque extremamente teórico das aulas; à falta de integração entre a teoria e a prática; à desarticulação entre a formação para a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. A autora conclui que a formação para a educação infantil no curso normal superior investigado ainda se constitui como um “apêndice” do curso e que a falta de experiência dos professores nesse nível de ensino vem dificultando esse processo.

O estudo realizado por Kiehn (2007), *A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil*, confirma essa tendência. A pesquisa analisa os currículos das universidades públicas federais do Brasil que oferecem cursos de Pedagogia com formação de professores para Educação Infantil, no ano de 2005, buscando identificar de que forma, nos programas disciplinares, a infância e as crianças são tomadas como objeto, bem como perceber as áreas de estudo privilegiadas, as orientações teóricas e as possibilidades de interlocução disciplinar. Em sua análise, aponta que existem duas perspectivas distintas de formação para professores de educação infantil: uma circunscrita à docência para as séries iniciais do ensino fundamental; outra que ocorre de forma secundarizada, por meio da realização da habilitação específica, geralmente num espaço de tempo reduzido, com disciplinas e conteúdos restritos. A pesquisa identificou a permanência de práticas de cunho escolarizante associadas à Educação Infantil, mas ressalta aspectos importantes do currículo no que se refere aos conhecimentos teóricos, imprescindíveis na formação do professor da criança pequena:

[...] foi possível identificar na totalidade dos currículos de Pedagogia que oferecem à formação em educação infantil a prioridade da formação pautada nos fundamentos teóricos, os quais estabelecem como áreas de conhecimento protagonistas nesse processo a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia e a História. Deste modo, a tônica do esvaziamento da função teórica nesses cursos não é verdadeira, uma vez que tomamos conhecimento da permanência dessa trajetória de afirmação da importância do caráter teórico na formação dos professores, ainda que a ênfase esteja localizada no aspecto macro da organização e constituição da sociedade. (KIEHN, 2007, p. 105-106)

A pesquisa evidenciou também pouca expressividade das disciplinas que contemplam a especificidade do trabalho na Educação Infantil nos currículos analisados, apresentando-se no conjunto disciplinas que integram os fundamentos teóricos e metodológicos da educação e as práticas pedagógicas. Quando as disciplinas não se demarcavam em suas nomenclaturas, “a estratégia utilizada por muitos dos cursos era incorporar nas ementas das disciplinas existentes os fundamentos da Educação Infantil, a partir do estudo das crianças, da infância e das implicações pedagógicas para a sua educação”. (KIEHN, 2007, p.106).

Segundo Brejo (2007), em *Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)*, a formação inicial pode ser encarada como uma das principais estratégias para a melhoria da qualidade de ensino e um dos pilares da mudança de qualidade da educação. Seu levantamento identificou 39 trabalhos, entre teses e dissertações, compondo a categoria “formação inicial”, que abarcou três subcategorias, dentre as quais “magistério em nível médio”, com apenas seis estudos. A formação inicial nesse nível de ensino indica a necessidade da articulação teórica e prática e de um currículo específico. Além disso, foi identificada a existência de duas perspectivas: a de que essa formação prepara seus alunos para o desempenho de suas funções, apesar de sinalizar a necessidade de um aprofundamento teórico, e a que defende que se faz necessário modificar as práticas, direcionando o ensino para o desenvolvimento de atividades tanto teóricas quanto práticas.

Com base no que indica esse estudo, podemos perceber que a formação inicial em nível médio ainda precisa caminhar para obtenção de qualidade, quer na perspectiva teórica e prática do curso, quer no que se refere à estrutura curricular da formação.

No período que precedeu esse estudo, pouquíssimas pesquisas haviam sido realizadas com foco nesse nível de ensino. A partir do levantamento efetuado, destacamos o de Capestrani (2007), que se contrapõe a essas experiências antecedentes no que se refere à qualidade da formação na perspectiva teórica e prática do curso e sua organização curricular. Esse estudo, intitulado *De auxiliar de desenvolvimento infantil a professora de educação infantil – mudanças subjetivas mediadas pela participação no Programa de Formação ADI-Magistério*, tratou dos impactos na constituição subjetiva das auxiliares de Educação Infantil (ADI) que trabalhavam em centros de educação infantil da rede municipal de São Paulo.

Essa pesquisa envolveu seis ADI que passaram pelo Programa ADI-Magistério, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e que atendeu, em média, a 3700 profissionais em exercício no período de 2002 a 2004. Convém ressaltar que ADI-Magistério é um curso de formação inicial, em nível médio, oferecido na modalidade presencial, concebido especialmente para formar os auxiliares de desenvolvimento infantil que atuavam como professores leigos nos centros de educação infantil da rede municipal de São Paulo. Nesse sentido, da mesma forma que o Proinfantil, objeto de nossa pesquisa, trata-se de um curso que além de contemplar os conteúdos de formação exigidos para o nível médio, apresentava conteúdos e metodologias próprias para a educação da criança pequena.

Os instrumentos delineados pela pesquisadora foram entrevistas, com base nas quais buscou traçar o perfil e as percepções desses sujeitos acerca do programa e suas histórias profissionais.

A autora verificou que a estrutura curricular e a concepção de aprendizagem do Programa ADI-Magistério foram de suma importância na mediação das mudanças relatadas pelas cursistas. Entre tantas, merecem destaque as seguintes: permitiu o contato com os livros; solicitou reflexões a pessoas inseridas em situações cotidianas, rotineiras e repetitivas; ofereceu passeios culturais, estimulou debates, a problematização e a convivência social, oportunidades que vão além de conhecimentos teóricos essenciais para docência. Além disso, valorizou o saber construído por elas na prática, introduzindo novas informações e conhecimento teórico para modificar ações equivocadas, porém enaltecendo o que já faziam. Além disso, evidenciou-se, nos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, quando abordaram a experiência de terem participado dessa formação, que o Programa possibilitou um novo olhar acerca de suas próprias histórias, tanto pessoais como profissionais, e sobre as concepções de Educação Infantil. Somados

ao material pedagógico do curso, o ambiente e as relações (entre pares, professores e consigo) foram imprescindíveis nesse contexto, acrescentando, ainda, a conquista da autonomia por parte dos cursistas, que possibilitou não só o seu desenvolvimento, mas também o das crianças. Assim,

mudanças subjetivas, como vimos, foram constatadas, relatadas pelas alunas entrevistadas, e aqui grafadas. Creio ter ficado evidente que o processo de construção subjetiva, e neste caso de formação profissional, porque este era o objetivo do curso que participaram, apesar de se constituir em processo absolutamente individual, pode ser ou não favorecido por um programa. Por isso, importante realçar, a partir desses relatos, que as possibilidades de um curso transformar pessoas em profissionais comprometidos são mais do que evidente, é responsabilidade de quem planeja uma estrutura curricular. E pensar em métodos avaliativos que acompanhem esse processo de formação é um desafio para pedagogos comprometidos com a repercussão social de toda profissionalização. (CAPESTRANI, 2007, p. 164).

Esse estudo faz-nos refletir sobre a importância da formação inicial do professor(a) de Educação Infantil, com relação a sua especificidade – seus saberes e fazeres, especialmente porque, independente do nível de ensino a que a formação esteja circunscrita, seja ela em nível médio ou superior, em serviço ou continuada, esta pode contribuir para a prática docente se contemplar em seu currículo as especificidades dessa etapa de ensino.

No que se refere à formação inicial nos cursos de pedagogia, as pesquisas de Bonetti (2004), Cabral (2005) e Kiehn (2007) mostram que, tanto nos documentos oficiais que contêm as diretrizes para o curso de Pedagogia, quanto nos currículos do curso de Pedagogia das universidades federais e nos conteúdos abordados na formação inicial de professor(a) para a Educação Infantil em nível superior, na maioria das vezes o ensino fundamental é tomado como modelo. Almeida (2009) acrescenta que também a formação em serviço e continuada ainda está aquém do desejado, ou seja, não tem refletido a criança e a infância com suas características próprias e necessidades específicas dessa fase da vida.

Brejo (2007) indica que, no período anterior a 2005, as formações iniciais em nível médio de alguma forma deixaram alguma lacuna, mesmo quando alguns estudos apontaram que os profissionais estavam aptos a exercer a profissão, com a necessidade de algum aprofundamento teórico. De outro modo, os estudos de Capestrani (2007) sobre esse nível de ensino, apesar de o lócus investigado ser uma formação para professor de Educação Infantil, vêm enfatizar que o êxito de uma formação está atrelado a sua estrutura curricular e aos responsáveis por sua organização.

Nesse sentido, reconhece que o Programa ADI-Magistério viabilizou um processo de desenvolvimento considerável, tanto na vida pessoal quanto na atuação profissional das cursistas do programa.

Assim, concordamos com esses autores quando reconhecem a importância de uma formação específica para o(a) professor (a) da criança pequena, pautada nos saberes e fazeres inerentes ao profissional, seja ela em nível normal, médio ou superior, seja em serviço ou continuada. Isso nos remete a ponderar que a formação seja um dos pressupostos para a promoção de uma educação infantil de qualidade e para a construção de uma identidade específica desses profissionais.

1.3 SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A especificidade do trabalho na Educação Infantil exige saberes advindos de vários contextos, entre os quais o da formação e o das instituições nas quais o(a) professor(a) encontra-se inserido, a fim de que esses constituam as identidades profissionais desses sujeitos.

Para refletir sobre os saberes e fazeres docentes no âmbito da Educação Infantil elegemos duas pesquisas realizadas nos últimos cinco anos que tratam dessa temática na perspectiva da sua especificidade: Rosado (2007) e Dieb (2007).

Na pesquisa *Os saberes pedagógicos da prática de professores do curso de Pedagogia URI/Santiago*, Rosado (2007) investigou os saberes e conhecimentos dos professores do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/ Santiago, utilizando entrevista semiestruturada com seis professores (sendo um do sexo masculino) que lecionam no curso de Pedagogia da referida universidade.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, consideradas quatro categorias: valores e percepções; formação de professores; formadores de professores; relações pedagógicas.

Quanto à primeira categoria, a pesquisadora constatou que o curso de Pedagogia ainda é percebido pelos docentes por meio de uma visão romântica, que relaciona diretamente docência e infância. Com isso, manifestam ser o curso de Pedagogia a formação para professores da EI e dos anos iniciais. Além disso, apontam

que os saberes do curso podem contribuir para uma transformação da realidade social para a qual se sentem agentes.

No que concerne à segunda categoria, os interlocutores reportam-se a sua trajetória profissional e atual, estabelecendo uma relação entre o passado e o presente. Com isso, consideram que o processo formativo é incluso e que as ações formativas correspondem a um conjunto de condutas, de interação entre formadores e formandos, e que essa formação tem marcas desde a sua trajetória pré-profissional, tendo os conhecimentos e os saberes teóricos como fundantes de sua trajetória pré-profissional (ROSADO, 2007, p. 75).

Na terceira categoria, foi possível identificar que os interlocutores, como docentes, elegem, entre os saberes, o saber disciplinar fundamental, pois este se constitui de conhecimentos legitimados para a docência universitária e tem raízes históricas vinculadas aos valores científicos (ROSADO, 2007, p.79).

Por fim, evidenciou-se, na última categoria, a existência de forte preocupação dos docentes no que se refere a sua prática pedagógica no curso de Pedagogia, pois acreditam que devam manter certa coerência entre os seus discursos e seu fazer. O mesmo se aplica à relação teórica e prática do curso, tendo em vista que esta se faz como componente curricular da formação e que a prática deve estar fundamentada em alguma teoria. Além disso, outra preocupação evidente no estudo refere-se ao contexto pedagógico, pois, neste, devem ser desenvolvidas práticas em que os alunos sejam partícipes tanto no trabalho diário quanto no programa das disciplinas (ROSADO, 2007, p. 83-84).

Na pesquisa *Móveis, sentidos e saberes: o professor da educação infantil e sua relação com saber*, Dieb (2007) buscou compreender como se caracteriza a relação com o saber do(a) professor(a) de Educação Infantil na escola pública. Para isso, utilizou como instrumentos a observação das atividades desenvolvidas em sala de atividade, a análise documental dos planejamentos pedagógicos, o balanço do saber⁷ e a entrevista semiestruturada. A pesquisa foi realizada na Rede Pública do Município de Assu – Rio Grande do Norte, numa instituição que comportava nove turmas de pré-escola. Participaram como sujeitos nove professoras formadas em nível superior, responsáveis por crianças de três a seis anos.

⁷ Produção de texto a ser realizada pelos sujeitos com base em um enunciado que é elaborado pelo próprio pesquisador de acordo com seu objeto de estudo.

O autor tomou por base as experiências profissionais e os processos que perpassam o desenvolvimento de sua função docente. Baseado nos pressupostos de Charlot, infere que o “aprender” tem um sentido mais amplo, mais geral do que o “saber”, porque diz respeito a todas as atividades que consistem em aprender sobre algo e aos seus resultados, não importando a natureza dessas atividades nem de seus resultados. Assinala que, para que haja uma atividade, o sujeito aprendiz deve mobilizar-se; e, para que ele se mobilize, a situação vivida deve ter um sentido, ou seja, despertar no sujeito o desejo de se mobilizar.

Nessa direção, as figuras⁸ do aprender sinalizam para processos de uma relação com o saber de natureza epistêmica, por meio dos quais o saber assume a forma de um objeto e se manifesta pela linguagem. Além dessa relação com o saber, o autor assinala duas outras: a relação social e a identitária. No primeiro desses dois tipos, os sujeitos demonstram como “se viram” nas mais diversas situações do cotidiano, “driblando” as adversidades de sua condição social ou situacional e, no segundo tipo, apresentam a importância que dispensam às relações com os outros, à imagem que constroem sobre si mesmos e à imagem de si que querem passar aos outros Dieb (2007, p. 61).

Nessa perspectiva, Charlot (2000), citado por Dieb (2007), defende que a relação com o saber do professor(a) da Educação Infantil na escola pública, enquanto experiência de aprendizagem profissional, tem-se caracterizado por uma fragilidade em suas dimensões epistêmica e identitária. Essa fragilidade pode ser entendida a partir da dimensão social, que também se comporta como uma situação momentânea no percurso do desenvolvimento profissional do professor.

Pelas análises empreendidas ao longo da pesquisa, Dieb (2007) infere que o professor enfrenta, em parceria com seus pares, as dificuldades pessoais e profissionais, bem como as restrições impostas pela conjuntura institucional, ensinando o que sabe e aprendendo por meio da troca de experiências. O planejamento das aulas configura-se, portanto, como um contexto de formação relevante no qual se torna possível, para esse

⁸ De acordo com Charlot, citado por Dieb (2007, p. 58-59), os objetos-saberes são os objetos aos quais se incorpora um saber, como, por exemplo, os livros, as criações artísticas, as atrações televisivas, as músicas, as manifestações culturais; os objetos a serem usados e cujo uso precisa ser aprendido vão desde uma simples escova de cabelos até os aparelhos eletroeletrônicos, como o fax, o celular e o computador; as várias atividades a serem dominadas – por exemplo, ler, nadar, dirigir um carro, andar de bicicleta –; os dispositivos e formas relacionais a serem apropriados após a entrada nessas relações – agradecer um favor, pedir ajuda, namorar, conservar um amigo, entre outras.

professor, pela ausência de outros investimentos, a construção efetiva de sua intencionalidade educativa.

A dimensão epistêmica, na qual está compreendida a relação do(a) professor(a) com seu mundo, diz respeito à apropriação da atividade docente com as crianças, convertida por ele em um processo de alfabetização. Nesse sentido, identifica-se a existência de uma fragilidade, que se refere à relação epistêmica com o saber cuidar e educar, podendo ser vista como uma apropriação pouco reflexiva acerca desse saber.

No que se refere à dimensão identitária, o professor não percebe a valorização do seu trabalho por parte da gestão pública, o que repercute, de certo modo, na sua identidade como professor (a) e em sua prática, porque fomenta um sentimento que passa a tomar conta de suas ações no interior da escola: a insegurança. Por esse motivo, o professor “compra” facilmente para si a falsa ideia de que lhe falta necessariamente a formação (CHARLOT, 2000, p. 289).

Nesse sentido, o professor apresenta necessidades formativas que são demandadas pelas especificidades da própria atividade de cuidar e educar e que não são atendidas pela gestão pública. Conforme o autor:

Assim sendo, a dimensão social da relação com o saber do professor da EI nos possibilita compreender que a fragilidade flagrada em suas dimensões epistêmica e identitária não implica uma incapacidade desse sujeito, pois decorre das lógicas excludentes e contraditórias da gestão pública que o tem desqualificado para o trabalho junto às crianças. (CHARLOT, 2000, p. 291)

Com isso, o professor(a) tem enfrentado a negligência dos gestores públicos em relação às instituições pré-escolares quase de modo solitário e tem aprendido sobre sua função e saberes durante a situação pedagógica, tendo que lidar com surpresas e imprevistos.

No que diz respeito aos móveis do(a) professor(a) nas atividades de ensinar, ou seja, cuidar de e educar crianças menores de seis anos, estes correspondem às práticas de leitura e operações aritméticas, numa perspectiva de preparação para o futuro. Então, na busca de construir saberes para melhor lidar com a criança, o(a) professor(a) da Educação Infantil parece alternar entre as dimensões cuidar e educar, porque não se apropriou devidamente da indissociabilidade entre essas duas ações.

No que parece indicar esse estudo, a relação com o saber do(a) professor(a) da Educação Infantil, na escola pública, enquanto experiência de aprendizagem profissional, tem-se caracterizado por uma fragilidade nas dimensões epistêmica e

identitária. Com relação à primeira, os saberes que circundam a prática dos(as) professores(as) da Educação Infantil têm-se constituído mediante a sua relação do cotidiano com a criança, numa perspectiva que dissocia o cuidar do educar, tendo como finalidade a escolarização precoce. Com isso, as professoras e professores não refletem sobre seu saber fazer. Na segunda dimensão, não sentem valorização de seu trabalho por parte do poder público, o que repercute sobre sua identidade profissional, que demanda uma formação específica.

Nesses estudos, os autores procuraram apresentar um esboço da problemática dos saberes docentes e sua interferência na prática pedagógica do professor da Educação Infantil, identificando as características, os diferentes tipos de saberes e sua relação com as especificidades inerentes a tal educação. Pudemos verificar que os saberes específicos ainda não estão circunscritos à formação inicial, seja por parte de seus formadores, seja dos professores que atuam nas instituições de educação infantil, independente da faixa etária, em creche ou pré-escola. Com isso, seu saber fazer tem-se distanciado da especificidade inscrita nos documentos oficiais e defendida por especialistas da área, que reconhecem a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e, pois, requerendo uma formação específica para seus (suas) professores(as). Assim, percebemos que o processo de construção da identidade profissional desse professor ou professora encontra-se fragilizado, pois a mobilização dos saberes carece do reconhecimento e da apropriação de tais especificidades.

Os estudos aqui expostos revelam os dilemas e desafios à construção de uma identidade específica de professor de criança pequena, que nos leva a refletir sobre três campos: de um lado, a formação desse profissional, que não é refletida a partir de uma política de formação de professores; de outro, a formação com suas especificidades e singularidades e o campo de atuação desse profissional no que se refere à educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica e lócus de sua atuação. Assim, assinalamos que é nesses campos que o professor se constitui como profissional, pois a partir deles advêm seus saberes ou fazeres e, conseqüentemente, sua identificação profissional.

Com efeito, faz-se necessário considerar que, no campo profissional, é urgente uma política de formação de professores para a criança pequena que reflita as especificidades inerentes à Educação Infantil, a criança e sua infância, e que se projete para além de uma formação inicial. Se considerarmos que a formação é um dos fatores que contribuem para o processo de construção da identidade profissional, esta precisa

ser também contínua e acompanhada de reconhecimento e valorização profissional. Só a formação não será, entretanto, suficiente para que se tenha educação infantil de qualidade; é preciso um olhar sistêmico para a Educação Infantil e sobre seus atores. Além da formação, outros aspectos devem ser considerados, como as condições de trabalho para o professor que atua nas instituições de Educação Infantil, pois não é raro ainda encontrarmos instituições sem condições de inserir e acolher as crianças.

2. O CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, que compreende a abordagem, a opção pelo estudo de caso, o contexto de nosso objeto de estudo – o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil, bem como os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta e de análise de dados.

A pesquisa inscreve-se no paradigma qualitativo por fazer emergirem aspectos subjetivos envolvendo o contexto social em que os sujeitos pesquisados estão inseridos e pelos procedimentos empregados para sua realização. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 18) “o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Essa abordagem considera essencial, entre outros aspectos: a escolha adequada de métodos e teorias convenientes; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento. (FLICK, 2009).

Dessa maneira, exige, do pesquisador, uma comunicação com o campo, como parte explícita da produção de conhecimento: suas reflexões, atitudes, impressões e sentimentos tornam-se dados importantes, pois trazem interpretações, a exemplo dos registros dos diários de campo, entre outros.

As características consideradas relevantes da pesquisa qualitativa dizem respeito: ao ambiente natural ser a fonte direta de dados e pesquisador seu principal instrumento; os dados coletados serem predominantemente descritivos; a preocupação com o processo ser muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida serem focos de atenção especial pelo pesquisador, e a análise dos dados tender a seguir um processo indutivo (BOGDAN E BIKHEN 1982 *apud* LÜDKE; MENGA, 1986, p. 11-13).

Vários são os enfoques metodológicos da pesquisa qualitativa, como indicam Lüdke e Menga (1986): pesquisa participante, ou participativa; pesquisa-ação,

pesquisa etnográfica, estudo de caso, que indicam os caminhos da pesquisa que se quer realizar, ou que vêm ao encontro da perspectiva de cada pesquisador conforme seu objeto de estudo.

Assim, tendo em vista os enfoques mencionados, essa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, tanto pela natureza do objeto de estudo, o Proinfantil, um Programa de Formação de Professores de Educação de Infantil, como também pelo fato de a pesquisadora estar inserida no próprio contexto como professora formadora do Programa desempenhando dois papéis concomitantes: pesquisadora e professora formadora. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 56-7) “[...] é o desdobramento do papel do pesquisador, que age também como principal instrumento de coleta de dados. É ele quem deve captar diretamente as informações importantes, à medida, aliás, em que elas vão surgindo”. Além disso, “o domínio do assunto garante ainda uma outra importante condição ao pesquisador no estudo de caso: a de que ele irá conseguir manter-se ao tempo totalmente inserido na realidade que está estudando, mas também destacado o suficiente para poder estudá-la”.

Martins (2008) considera o estudo de caso como uma categoria cujo objeto é uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de um contexto real, onde o pesquisador não tem controle sobre os eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto.

Consonante a esse pensamento, Lüdke e André (1986, p.17) afirmam que essa escolha se consolida “quando o que queremos estudar é algo singular, que tenha valor em si mesmo”.

De acordo com as autoras, o estudo de caso pressupõe as seguintes características: 1) visa à descoberta; 2) enfatiza a interpretação em contexto; 3) busca retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas; 5) procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7) os relatos de estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Em face dessas características, esse tipo de pesquisa revelou-se como perfeitamente adequado para conhecermos o programa Proinfantil, o modo como foi

desenvolvido, sua estrutura, organização em âmbito nacional, estadual e da Agência formadora, entre outros aspectos.

2.1 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PROINFANTIL

Com a intenção de melhor compreender o Proinfantil, apresentamos aqui sua estrutura e funcionamento nas esferas: federal, estadual e municipal; seus objetivos; organização curricular; proposta pedagógica; concepção de avaliação e os instrumentos avaliativos delineados pelo mesmo. Essa formação tem sido ofertada pela Rede Nacional até os dias atuais.

2.1.1 Estrutura do Programa

Neste item, apresentamos aspectos referentes à organização administrativa e pedagógica do Programa, tendo como fonte de informação o *Guia Geral do Proinfantil* (BRASIL, 2008).

O Proinfantil é um programa de formação inicial a distância, em nível médio normal, destinado a professores em exercício que atuam em creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais –, conveniadas ou não, e que não possuem a formação exigida pela LDB/96.

Esse programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com os estados e os municípios interessados. Sua implementação, prevista de forma descentralizada, organiza-se em três instâncias governamentais, que devem funcionar de maneira integrada, com funções e responsabilidades específicas: Componente Nacional; Componente Estadual e Componente Municipal. Assim, é estabelecida uma parceria formalizada por meio da assinatura de um acordo de participação, que rege as ações nas diferentes esferas.

É incumbência do Componente Nacional responsabilizar-se pela elaboração das propostas técnica e financeira, pela estratégia de implantação e implementação, pela

articulação política e institucional, acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações previstas no programa. Esse componente constitui-se por: Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Coordenação Nacional do Proinfantil (CNP), composta por membros da SEB, da SEED e Assessores Técnicos do Proinfantil (ATP) nos estados.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) é a instância do Ministério da Educação responsável pelas seguintes ações: elaboração da proposta técnica, pedagógica e financeira do Proinfantil: processo de produção, impressão, reprodução e distribuição dos materiais escritos, videográficos e de outros necessários para implementação e divulgação do Programa, equipamentos e contratação de pessoal técnico para o desenvolvimento e a implantação do Sistema Informatizado do Proinfantil (SIP); manutenção da Coordenação Nacional em parceria com a SEED, articulação institucional e política junto aos estados e municípios, em conjunto com a SEED.

A Secretaria de Educação a Distância (SEED) é a instância do Ministério da Educação responsável pela implementação do Proinfantil e manutenção da Coordenação Nacional, em parceria com a SEB, e pela articulação e política junto aos estados e municípios em conjunto com a SEB.

A Coordenação Nacional (CNP) é constituída por um grupo executivo que representa a SEB e a SEED em todas as ações e atividades de coordenação, execução, acompanhamento e monitoramento das atividades do Programa em âmbito nacional. No período de 2005-2008, coordenou os (as) ATP do Proinfantil nos estados. A partir de 2008, as universidades, por meio de parcerias estabelecidas, estiveram à frente dessas atividades, o que foi avaliado positivamente, uma vez que se estabeleceu uma nova organização, tanto na perspectiva pedagógica, quanto no que se refere às formações. Estas ficaram mais focadas nas realidades dos estados, melhorando significativamente as intervenções, quer nas temáticas relacionadas à formação, quer nas intervenções realizadas nas AGF.

O Componente Estadual responsabiliza-se pela implementação do Programa e pelo seu acompanhamento e monitoramento no âmbito de cada estado. Fazem parte desse componente: a Secretaria Estadual de Educação (SEE); a Equipe Estadual de Gerenciamento do (EEG) e as Agências Formadoras (AGF).

As AGF funcionam como polos ou núcleos e são compostas de três tipos de profissionais: um coordenador administrativo, um articulador pedagógico (APEI) e

professores formadores para cada área temática. Dentre os professores formadores, cinco integram o grupo que compõe cada área temática da base nacional do ensino médio: Linguagens e Códigos (LC), Matemática e Lógica (ML), Identidade Sociedade e Cultura (ISC), Língua Estrangeira (LE), Vida e Natureza (VN), e dois professores formadores integram a área pedagógica: Fundamentos da Educação (FE) e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Essas agências têm a função de organizar e executar as atividades administrativas e pedagógicas do Programa e sediar os encontros presenciais do grupo, que são de três tipos:

- 1) a fase presencial, em que todos os cursistas assistem às aulas nas agências formadoras dos municípios;
- 2) a fase intermediária ou reforço pedagógico que antecede às provas bimestrais, quando são revisados os conteúdos que serão abordados nessas provas;
- 3) as reuniões mensais, nas quais a equipe da agência formadora reúne-se com os(as) TR, responsáveis pelo acompanhamento dos(as) professores(as) no município. Nessas reuniões, entregam-se materiais referentes ao desempenho desses professores, realizam-se estudos, tiram-se as possíveis dúvidas, entre outras atividades.
- 4) os encontros quinzenais, realizados nos municípios, tendo como responsável pela realização o TR. Esses encontros são destinados a esclarecer dúvidas, receber materiais, discutir os temas das unidades, ampliar e socializar conhecimentos ou experiências e encaminhar atividades de estudo.

Já o Componente Municipal é responsável pela implementação do Programa no âmbito do município. Constitui-se por: Secretaria Municipal de Educação e Órgão Municipal de Educação (OME) e corpo de TR. À Secretaria Municipal de Educação, cabe a coordenação e o monitoramento das atividades realizadas no município. Aos TR, cabe acompanhar e orientar o processo de formação do(a) Professor(a) Cursista (PC), assim como acompanhar seus estudos individuais, auxiliar no cumprimento de todas as

atividades previstas no curso, avaliar o trabalho com os cadernos de aprendizagens, o portfólio⁹, a prática pedagógica e o projeto de estudo.

O TR é um dos atores imprescindíveis no programa, pois é considerado, pela universidade, pelas EEG e AGF, “o coração do programa”, em virtude de suas atividades estarem totalmente vinculadas aos(às) professores(as) cursistas.

Cabe destacar que os(as) tutores(as) são disponibilizados ou cedidos pelas secretarias municipais de educação e estão vinculados às AGF. Realizam seu trabalho em permanente troca com as AGF para um melhor desempenho dos cursistas do Programa.

Os(as) tutores(as) estudam os guias de estudos (mídia impressa) em todas as áreas de conhecimento que compõem a matriz curricular do programa. Cada guia de estudo apresenta:

- conteúdos e atividades autoinstrucionais sugeridas por áreas temáticas;
- propostas de reflexão sobre as experiências vividas durante o curso;
- sugestões para a prática pedagógica e desenvolvimento das atividades coletivas para os encontros quinzenais (realizados nos municípios juntamente com os(as) professores(as), com o objetivo de esclarecer dúvidas, discutir os temas das unidades, entre outras atividades).

Assim, o Proinfantil funciona numa parceria entre o Ministério da Educação – por intermédio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação a Distância –, os estados e os municípios interessados, e as responsabilidades são estabelecidas em um Acordo de Participação, assinado pelas três esferas administrativas. A participação dos professores pode ser mediada pelas secretarias municipais de educação, e os municípios que querem participar devem procurar a secretaria de educação de seu estado.

2.1.1.2 Objetivos do Proinfantil

De acordo com o *Guia Geral do Proinfantil* (BRASIL, 2008, p.12), os objetivos do Programa são:

- Valorizar o magistério;

⁹ Instrumento avaliativo do Programa, composto por: planejamento diário, memorial e registro de atividades.

- Oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor;
- Contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos;
- Elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes;
- Auxiliar estados e municípios a cumprirem a legislação vigente habilitando em Magistério para a Educação Infantil os professores no exercício da profissão.

2.1.1.3 O currículo do curso

O Proinfantil aborda, em seu currículo, os conhecimentos básicos das áreas de estudo do ensino médio da base nacional: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa); Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Matemática e Lógica (Matemática); Vida e Natureza (Biologia, Física e Química), contemplando também a formação pedagógica: Fundamentos da Educação (Sociologia e Filosofia da Educação, Antropologia e Psicologia) e Organização do Trabalho Pedagógico e Metodologia.




A esse currículo, acrescentam-se:

- Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), escolhida pelo estado.
- Eixos Integradores (espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas articulam-se em torno das experiências dos(as) professores(as), agregando todas as áreas).
- Projeto de Estudo (atividade de pesquisa sobre algum aspecto definido pelo cursista).

A matriz curricular organiza-se a partir de conteúdos formativos em torno da **Base Comum Nacional do Ensino Médio** e da **área pedagógica**. Os conteúdos formativos da Base Comum compreendem as disciplinas: Linguagens e Códigos; Matemática e Lógica; Vida e Natureza; Identidade, Sociedade e Cultura. Compreende também um **núcleo integrador** que está constituído por dois eixos: **Construção da identidade profissional** – Educação sociedade e cidadania, A escola como instituição social, Organização do ensino e trabalho escolar e Teoria e prática educativa e

especificidade do trabalho docente – e **Projetos de estudos** – Integração escola-comunidade, conforme se apresenta no quadro a seguir.

Quadro 1. Matriz curricular: Áreas da Base Nacional do Ensino Médio

Base nacional do ensino médio							
MÓDULO	Áreas Temáticas do Ensino Médio				Núcleo Integrador		
	Linguagens e códigos	Identidade, sociedade e cultura	Matemática e lógica	Vida e Natureza	Eixo Integrador	Eixo vertical	Projeto de estudo
I	Sistemas simbólicos	Sociologia, Filosofia e Antropologia	Matemática I	Biologia, Física e Química I	Educação Sociedade Cidadania	Construção da Identidade Profissional	Integração Escola Comunidade
II	Língua Portuguesa I Língua Estrangeira I	História e Geografia I	Matemática II		A Escola como instituição social		
III	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira II		Matemática III	Biologia, Física e Química II	Organização do Ensino e do Trabalho Escolar		
IV	Língua Portuguesa III	História e Geografia II		Biologia, Física e Química III	Teoria e Prática Docente específica do trabalho escolar		

Fonte: *Guia Geral do Proinfantil* (BRASIL, 2008, p. 24)

A **área pedagógica** compreende as disciplinas Fundamentos da Educação (FE) e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), organizadas em torno do **núcleo integrador identidade profissional**, que congrega dois eixos temáticos, horizontal e vertical. O eixo **Horizontal** contempla as disciplinas: Educação, Sociedade e Cidadania: Perspectivas históricas, sociológicas e políticas de Educação Infantil; Infância e Cultura: Linguagem desenvolvimento humano, Crianças, adultos e a gestão da educação infantil e Contexto de aprendizagem e trabalho docente. O eixo **Vertical** contempla as

disciplinas: Desenvolvimento Infantil, Ciência e cultura no mundo contemporâneo; O professor: ser humano e profissional e Ética. (BRASIL, 2008, p. 25).

Quadro 2. Matriz curricular: Área da formação pedagógica

MÓDULO	ÁREAS TEMÁTICAS		NÚCLEO INTEGRADO IDENTIDADE PROFISSIONAL	
	Fundamentação da Educação	Organização do trabalho Pedagógico	Eixos Temáticos Horizontal	Eixos Temáticos Verticais
I	História, Legislação e Política Educacional		Educação, Sociedade e Cidadania: <i>Perspectivas históricas, sociológicas e políticas de EI</i>	O desenvolvimento Infantil
II	A criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e Cultura: Linguagem e desenvolvimento humano	Ciência e cultura no mundo
III	Proposta Pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da educação infantil	O professor: ser humano e profissional
IV	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho do docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	Ética

Fonte: Guia do Proinfantil (BRASIL, 2008, p. 26)

Como pode ser observado nos quadros acima, a **identidade profissional** perpassa todas as áreas do currículo, seja da base nacional do ensino médio ou da formação pedagógica ao longo de todo o curso.

A disciplina Fundamentos da Educação (FE) apresenta-se mais teórica, densa, enquanto Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) organiza-se numa perspectiva mais prática. Existe uma articulação entre essas disciplinas durante curso, ou seja, os conhecimentos teóricos abordados em FE são aprimorados de forma prática em OTP.

Os campos do conhecimento são trabalhados por eixos integradores, criando espaços de interdisciplinaridade. Às áreas do núcleo comum, acrescentam-se partes diversificadas a serem determinadas pelos estados.

2.1.1.4 Proposta Pedagógica do Curso

O Proinfantil concebe a educação como um processo permanente que ocorre do interior para o exterior da escola, articulando conhecimentos sistematizados e os saberes adquiridos com a prática. Enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais e promovendo a autorrealização e o desenvolvimento dos(as) profissionais envolvidos(as). Desse modo, o currículo do Proinfantil:

- valoriza as experiências culturais e os conhecimentos prévios adquiridos pelo Professor Cursista em sua prática pedagógica cotidiana, tomando-os ponto de partida para a reflexão e a elaboração teórica;
- inclui a elaboração de um portfólio, constituído pelo registro de atividades (planejamento, relato e avaliação da atividade), pelo planejamento diário e por um memorial, por meio do qual o professor cursista registra e analisa sua própria trajetória, na perspectiva de sua vida pessoal e profissional.

Assim, enfatizam-se os elementos positivos que contribuem para o resgate da autoestima do professor cursista. (BRASIL, 2008, p. 27).

A concepção de aprendizagem do Programa abarca a compreensão de que o desenvolvimento acontece mediante a aquisição das competências, a partir do processo de formação pessoal e profissional, por meio da ressignificação dos elementos sociais e culturais, no contexto em que se encontra o sujeito. Nesse sentido, a tônica é o respeito e a valorização das características do PC como sujeito histórico, que tem passado e que pertence a uma comunidade.

A concepção de instituição de educação infantil atribui a esse espaço o sentido de local onde devem ocorrer o cuidado e a educação de forma organizada e planejada, a fim de atender as crianças com idade de 0 a 6 anos. É também um lugar de formação, articulando o uso de materiais e a realização de atividades de ensino à prática concreta.

A criança é concebida como um sujeito que tem direitos, um ser social, histórico-cultural. Esse ser desenvolve-se a partir das interações que estabelece com o meio em que vive.

A concepção de conhecimento escolar é resultado do que se constrói durante todo o processo de aprendizagem, relacionando-se aos diferentes tipos de conhecimento: o saber cotidiano dos docentes e das crianças, que trazem de suas vivências familiares ou sociais e as determinações estabelecidas pelo currículo.

A concepção de prática pedagógica engloba a teoria e a prática, configurando-se como espaço para poder refletir sobre a teoria e a própria prática, supondo capacidade de análise e de tematização da própria prática como atividade inerente ao processo.

Já a interdisciplinaridade é concebida como maneira de abordar temáticas e questões atuais e a relação de integrações possíveis entre as áreas do conhecimento abordadas no currículo.

2.1.1.5 Avaliação no Programa

A avaliação da aprendizagem no programa é concebida como um processo investigativo que torna possível a compreensão das dificuldades do aluno, redimensionando o ensino e propiciando novas condições de aprendizagem para o cursista. Desse modo, os pressupostos da avaliação baseiam-se nos seguintes princípios:

olhar observador; o incentivo à escrita; a formação do leitor; a promoção dos(as) professores(as) e de suas aprendizagens; o desenvolvimento da autonomia do Professor Cursista; a auto-avaliação; o compromisso com o social e o caráter formativo da avaliação. (BRASIL, 2008, p. 51).

O Programa prevê instrumentos avaliativos que visam contribuir para uma aprendizagem significativa para os cursistas, tanto no seu desempenho no programa, como em sua prática pedagógica com as crianças pequenas. São eles: Caderno de Aprendizagem (CA), Portfólio (planejamento diário, memorial e registro de atividade), Provas Bimestrais (PB1 e PB2) e Projeto de Estudo. Para uma melhor compreensão apresentamos informações sobre o funcionamento de cada um deles, acordo com o *Guia Geral do Proinfantil*

O **Caderno de Atividades** (CA) compreende o conjunto de atividades relacionadas aos conteúdos estudados, tanto nas áreas específicas do Ensino Médio quanto nas áreas pedagógicas: Fundamentos da Educação (FE) e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). A cada módulo, são oito os cadernos de aprendizagem, um para cada unidade. O CA é composto de três partes:

1ª) atividades de cada área temática do ensino médio: são constituídas por quatro questões de cada área disciplinar, que devem ser respondidas pelo PC (pontuado por área, com notas de 0 a 8);

2ª) Atividades de cada área pedagógica: são constituídas por quatro questões de cada área pedagógica, selecionadas pelo PC (pontuado por área, com notas de 0 a 8);

3ª) Registros reflexivos: são registros feitos pelo professor cursista acerca dos conteúdos de cada área temática que vem conseguindo acompanhar e daqueles em que tem encontrado mais dificuldades. Essa parte é autoavaliada pelo professor cursista (pontuado por área, com notas de 0 a 2).

O **Portfólio** é um instrumento voltado essencialmente para as disciplinas pedagógicas, constituído de três tipos de trabalhos:

- planejamento diário: é o instrumento que guia e orienta a prática pedagógica do professor;
- memorial: conjunto de relatos do PC, construídos no seu dia a dia, considerando seu crescimento pessoal e profissional no curso. Devem ser registrados seus avanços, receios, sucessos e reflexões sobre todo o processo vivido;
- registro de atividades: relato escrito de uma atividade significativa desenvolvida pelo professor cursista junto com as crianças.

No portfólio, o PC deixa registrado o seu caminho ao longo do curso. Ao final dos quatro módulos, terá um dossiê de sua trajetória no curso e poderá ter um acervo de material rico para auxiliar sua prática.

A **Prova Bimestral** é um instrumento que tem o objetivo de verificar se os principais conceitos ou conteúdos nas duas áreas (base nacional do ensino médio e formação pedagógica para a Educação Infantil) foram apreendidos pelo PC. São realizadas duas vezes em cada módulo.

Os **projetos de estudo** integram a parte diversificada do currículo do ensino médio. São atividades desenvolvidas pelo PC sob a forma de pesquisa ou ação

pedagógica a respeito de algum aspecto (social, histórico, cultural, ecológico, científico, entre outros) de sua realidade local.

2.1.2 O Proinfantil no Brasil

Esse programa teve início no segundo semestre de 2005, com um Grupo Piloto em 4 estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe, formando 782 professores em agosto de 2007.

Em janeiro de 2006, foi constituído o Grupo I, com adesão de mais seis estados: Alagoas, Bahia, Piauí, Amazonas, Ceará e Rondônia, sendo certificados 1448 professores ao final de 2007. Ainda no mesmo ano foi constituído o Grupo II, iniciando suas atividades em janeiro de 2008, envolvendo os estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe, formando, em 2009, o total de 1643 cursistas.

Desde 2009, o Grupo III encontra-se implantado e implementado nos seguintes estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rondônia, Rio Grande Norte, Roraima e Sergipe, envolvendo um total de 8971 cursistas.

No início da execução do Programa – Grupo Piloto (2005) e Grupo I (2006)¹⁰ –, o MEC esteve à frente das ações de formação em âmbito nacional, para o que contratava especialistas, mestres e doutores com o intuito de discutir o material e realizar a formação nos estados e municípios. A partir do Grupo II (2007) e do Grupo III (2009), quando o primeiro grupo encontrava-se em andamento, foram realizadas parcerias com as universidades federais para que pudessem contribuir com esse processo formativo. Essa parceria foi firmada por meio de um Plano de Trabalho Anual, porém as atividades de formação só tiveram início em 2008. No caso do estado de Alagoas, a universidade responsável pela coordenação do Programa até os dias atuais é a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que tem formado a equipe estadual e as equipes de professores formadores e tutor(a)es das AGF.

¹⁰ Dados obtidos no site: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1596>, acesso em 30/09/10.

Importa dizer que a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) não se inseriu nesse contexto, pois, no período em que as parcerias foram estabelecidas, esse órgão não possuía uma equipe de trabalho que pudesse assumir a formação nesse estado.

Conforme os dados expostos, o atendimento do programa em âmbito nacional ampliou-se consideravelmente a partir do Grupo III. Acreditamos que a parceria estabelecida com as universidades terá sido um dos fatores que contribuíram para esse fim.

2.1.3 O Proinfantil no estado de Alagoas

No estado de Alagoas, o Proinfantil foi implementado por intermédio da Secretaria Estadual de Educação e do Esporte. A equipe responsável pela coordenação e acompanhamento das atividades do programa foi responsável também pelo Proformação. Essa equipe é composta por quatro membros: uma coordenadora e três professoras efetivas do quadro de funcionários dessa secretaria. Cada uma dessas professoras é responsável pelo acompanhamento mais próximo de uma das AGF. Além desses membros, conta com a presença da Articuladora Pedagógica (ATP), que, entre outras atribuições, responsabiliza-se pela articulação do programa entre o estado e a universidade, prestando também acompanhamento e assistência nas atividades do Programa no estado.

Dessa forma, a implantação do Proinfantil ocorreu no estado no ano de 2006, sendo sediado por três AGF, distribuídas nos municípios de Arapiraca, Santana do Ipanema e União dos Palmares. Conforme mencionado, as AGF funcionam como polos ou núcleos e têm a função de organizar e executar as atividades administrativas e pedagógicas do Programa. Essas atividades consistem em: **encontros presenciais** dos grupos em formação, nos quais todos os cursistas assistem às aulas; **reforço pedagógico**, que antecede as provas bimestrais e tem como objetivo revisar os conteúdos das unidades correspondentes a cada prova; **reuniões mensais** com os(as) tutores(as), responsáveis pelo acompanhamento dos cursistas no município. Nessa reunião, os materiais são entregues, realizam-se estudos, tiram-se as possíveis dúvidas, entre outras atividades. Os **encontros quinzenais**, apesar de sua realização ocorrer nos municípios e ter como responsável o TR, cabe e AGF acompanhar e apoiar o TR na execução desses momentos.

Nessas AGF, foram implementados três grupos. O primeiro grupo formou 149 cursistas ao final de 2008, assim distribuídos: 61 formados pela AGF de Arapiraca, 58 pela AGF de Santana do Ipanema e 30 pela AGF de União dos Palmares. O Grupo II teve início em 2008, formando 127 cursistas ao final de 2009, assim distribuídos: 25 pela AGF de Arapiraca; 43 pela AGF de Santana do Ipanema e 59 pela AGF de União dos Palmares e o Grupo III, cujas atividades tiveram início no segundo semestre, em 2009, tendo suas atividades no primeiro semestre de 2011. Os cursistas encontram-se assim distribuídos: AGF Arapiraca: 130 cursistas; AGF União dos Palmares: 74 cursistas e AGF Santana do Ipanema: 183 cursistas.

2.1.3.1 Proinfantil na Agência Formadora de Arapiraca – Cenário da pesquisa

A Agência Formadora de Arapiraca, denominada Paulo Freire, teve sua implantação no dia 30 de junho de 2000, na Escola Estadual Professor Pedro de França Reis. A primeira atividade realizada nessa agência foi a implementação do Proformação, que teve como finalidade formar e promover a titulação dos professores regentes nas séries iniciais do ensino fundamental que se encontravam no exercício da função, mas não possuíam a habilitação necessária.

Essa agência sediou cinco grupos do Proformação, envolvendo vários municípios do estado de Alagoas, contribuindo para a formação de aproximadamente 400 professores com titulação em magistério - nível médio.

A estrutura organizacional do Proinfantil é similar à do Proformação, diferenciando-se apenas em alguns aspectos específicos, entre eles a formação pedagógica que trata da especificidade da educação infantil, ou seja, saberes e fazeres pertinentes à criança pequena.

No Quadro 3, são apresentados os grupos do Proinfantil que já se formaram e os que se encontram em formação nessa AGF, com os respectivos municípios e o número de cursistas. Desse modo, podemos observar a abrangência do Programa em alguns dos municípios no estado e, conseqüentemente, a melhoria da educação infantil.

Quadro 3. Municípios parceiros da AGF/Arapiraca

GRUPO	MUNICÍPIOS	CURSISTAS	PERÍODO DO CURSO
I	Barra de São Miguel dos Campos Belo Monte Coité do Nóia Feira Grande Mar Vermelho São Sebastião Taquarana	04 16 12 11 06 06 06 TOTAL: 61professores cursistas	Janeiro/2006 a Dezembro/2008
II	Campo Alegre Feliz Deserto Lagoa da Canoa Mar Vermelho Pindoba Taquarana	04 03 08 05 03 02 TOTAL: 25 professores cursistas	Janeiro/2008 a Dezembro/2009
III	Batalha Coité do Nóia Feliz Deserto Girau do Ponciano Limoeiro de Anadia Olho D'Água Grande	13 15 02 40 30 30 TOTAL: 130	Julho/2009 a Julho/2011

Fonte: Arquivos da Agência Formadora de Arapiraca-AL.

Como mencionado, a AGF é responsável pelas atividades administrativas e pedagógicas do Programa. Para isso, conta com professores formadores que são disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, em conjunto com a Coordenadoria Regional de Ensino. Esses formadores são selecionados por meio de critérios técnicos e responsabilizam-se pelo planejamento, execução das fases presenciais de acompanhamento das atividades realizadas no interior da Agência, bem como fora dela.

A equipe da AGF é composta por professores formadores disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, em conjunto com a Coordenadoria Regional de Ensino, os quais são selecionados por meio de critérios técnicos e responsabilizam-se pelo planejamento e execução das fases presenciais para o PC.

O quadro a seguir apresenta o número de professores formadores (no caso, todos do sexo feminino) dessa AGF, sua formação e vínculo empregatício.

Quadro 4. Situação das professoras formadoras da Agência Paulo Freire – Arapiraca

Nº de docentes	Formação	Vínculo empregatício
03	Graduação em Pedagogia	Efetiva
01	Graduação em Matemática	Efetiva
02	Graduação em Letras	Efetiva
01	Graduação em Biologia	Efetiva
01	Graduação em Geografia	Cedida pela Secretaria de Educação do Município de Arapiraca

Fonte: Arquivos da Agência Paulo Freire/Pastas dos professores formadores.

Compete à equipe de professoras formadoras as seguintes funções: participar das formações nacionais eventualmente, participar das formações estaduais efetivamente, uma vez em cada módulo, fases presenciais, fase intermediária, Grupo de Estudo do Proinfantil (GEPROIN), jornadas mensais, acompanhar os encontros quinzenais e a prática pedagógica e, por fim, supervisionar os projetos de estudos, que são orientados pelos(as) tutores(as) e elaborados pelos(as) professores(as) cursistas.

2.1.3.1.1 Atividades desenvolvidas ao longo do curso na Agência Formadora

A **fase presencial** compreende o momento em que o professor formador ministra as aulas presenciais e tem como objetivos: apresentar os conteúdos trabalhados em cada módulo, tirar dúvidas, encaminhar atividades. Tem duração de dez dias e conta com a participação dos(as) tutores(as) e professores(as) cursistas.

Esse momento é imprescindível, pois, além do que já foi mencionado, os participantes têm a oportunidade de trocar e socializar suas experiências, refletir sobre sua prática pedagógica e fundamentá-la, bem como ampliar seu repertório de conhecimento teórico e prático, uma vez que várias são as atividades trabalhadas nos

módulos na disciplina OTP que voltam-se às possibilidades de trabalhar com as crianças.

Com relação à **fase intermediária**, ou reforço pedagógico, o professor formador realiza a revisão das unidades de cada módulo de todas as disciplinas, tendo em vista a prova bimestral. Essa fase ocorre duas vezes em cada módulo, quando são sanadas as possíveis dúvidas que os(as) professores(as) cursistas venham a ter relativas aos conteúdos trabalhados em cada disciplina.

O **Grupo de Estudo do Proinfantil** (GEPROIN) conta com a participação de todos os professores formadores da AGF, como também da coordenação pedagógica e administrativa. Inicialmente, essa atividade correspondia ao aprofundamento dos guias estudos de cada área temática, que, por sua vez, eram socializados com os demais professores e com os(as) tutores(as) nas reuniões mensais, como aponta o Relatório Técnico da Agência Paulo Freire (ARAPIRACA/AL, 2009b, p. 9): “O grupo de estudo tornou-se uma prática fundamental no desenvolvimento das ações a AGF. Este trabalho perpassa o estudo, a discussão, a reflexão a socialização das áreas temáticas, bem como de conteúdos relacionados à formação docente, sobretudo, da educação infantil.”

Com a entrada da Universidade de Mato do Grosso do Sul (UFMS) na coordenação do Proinfantil no estado de Alagoas, o GEPROIN passou por modificações, o que veio a contribuir tanto para a sistematização do planejamento, como para maior aprofundamento teórico sobre a Educação Infantil. O planejamento passou a ser enviado pela universidade, com uma agenda previamente definida. Foi indicada bibliografia complementar, que, adquirida por professores e tutor(a)es, permitiu-lhes maior aprofundamento dos conteúdos trabalhados nas unidades de cada módulo, contribuindo com a articulação entre as disciplinas numa perspectiva interdisciplinar.

Essa nova dinâmica permitiu também que os(as) tutores(as) se apropriassem dessa formação contínua: em seus municípios, estudavam os textos e, durante as reuniões mensais, socializavam os conhecimentos por meio de seminários, e, conseqüentemente, alcançavam melhor desempenho junto aos (às) professores(as) cursistas.

As **jornadas mensais** são reuniões que acontecem na AGF mensalmente, e que congregam professores formadores e tutores; são consideradas como espaço de discussão, estudo, entrega de material e encaminhamentos para as próximas atividades. Seu objetivo é subsidiar os(as) tutores(as) na realização de suas atividades junto aos(as)

professores(as) cursistas nos municípios. Como indica o Relatório Técnico da Agência Paulo Freire (ARAPIRACA/AL, 2008, p. 9), “as jornadas mensais tem como principal meta auxiliar os(as) tutores(as) no desenvolvimento de suas atividades junto ao PC, de modo que ambos possam usufruir ao máximo dos conhecimentos oferecidos pelo Programa”.

Nessas reuniões, os professores formadores têm papel importante, tanto no que se refere às dúvidas que emergem sobre a área temática, que são esclarecidas pelos mesmos, como também são responsáveis pelo recebimento e análise do material (FAM¹¹) entregue pelos TR, este é analisado e, quando necessário, são feitas devolutivas para que o(a) tutor(a) possa aprimorar seu trabalho junto aos PC. Na maioria das vezes, tal intervenção se concretiza durante a reunião, e por vezes, o PF agenda com TR um outro momento, isso ocorre, geralmente, quando o material necessita de uma maior atenção e discussão.

Os **encontros quinzenais** são realizados nos municípios, com duração de oito horas, tendo como responsáveis os(as) tutores(as), e obedecem a uma agenda previamente definida. Os(as) professores(as) cursistas entregam os cadernos de atividades (CA) e os Portfólios, discutem as áreas temáticas, sanam possíveis dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas, instrumentos avaliativos do Programa e realizam a socialização de algumas experiências. O depoimento que consta no Relatório Técnico da AGF Paulo Freire é ilustrativo da importância desses encontros.

É um momento bastante significativo onde foram discutidos os conteúdos do Livro de Estudo, os Instrumentos de Avaliação onde todos juntos refletiram a sua prática colocando em comum suas experiências, suas dificuldades do dia a dia na Instituição, e juntos, Tutor(a)es e Professores(as) Cursistas buscaram soluções possíveis de resolver, crescendo juntos nesta interação. (ARAPIRACA/AL, 2009a, p.6)

O acompanhamento desses encontros por parte dos professores formadores possibilita que se observe o desempenho do(a) tutor(a) e do professor cursista. Também é nesses encontros que se estabelece um vínculo afetivo importante entre os participantes, outro ganho importante na formação.

A **prática pedagógica** acompanhada – momento em que o(a) tutor(a) efetivamente observa o desempenho do PC na sala de aprendizagem, a partir das atividades que os mesmos realizam junto a criança, tendo como norteador o

¹¹ Fichas de Acompanhamento Mensal, preenchida pelo TR que registram o desempenho do PC mediante a análise do Portfólio e correção do Caderno de Atividade(CA).

planejamento diário— acontece uma vez a cada mês, tem a duração de duas horas e durante todo curso. Durante a observação, o(a) tutor(a) registra seus aspectos relevantes, bem como aqueles que ainda precisam ser melhorados. De acordo com o Relatório Técnico da Agência Paulo Freire (ARAPIRACA, 2009a, p.7), “é na observação das práticas que o(a) tutor(a) tem a oportunidade de acompanhar os avanços e as dificuldades dos cursistas, e perceber se de fato o professor cursista incorporou o que aprendeu no Programa”. Assim como as jornadas mensais estão para a melhoria do desempenho do(a) tutor(a), a prática pedagógica está para o crescimento do professor cursista em sua sala de atividade.

Um dos diferenciais do Programa é a maneira como ocorrem a observação e o acompanhamento dessa atividade, pois, desde o início da formação, o professor cursista é acompanhado. Mais que isso, ele recebe o *feedback* do seu desempenho após a realização de como foi sua prática, por meio da devolutiva dada pelo(a) tutor(a) e, por vezes, com algumas indicações dos professores formadores. Em algumas situações, os(as) professores(as) cursistas seguem adiante aprimorando cada vez mais sua atuação na sala de atividade; em outras, quando necessário, se refaz planejamento e uma nova prática é agendada.

Os projetos de estudos constituem-se em um trabalho que o professor cursista constrói ao longo do curso a partir de sua realidade ou de um problema percebido por ele. Essa atividade compreende três etapas: proposta – elaboração de um projeto; relatório parcial – desenvolvimento do projeto e, por último, o relatório final. Essas produções são supervisionadas pelos professores formadores e passam pela orientação dos(as) tutores(as).

Essa atividade traz em si grande desafio para todos envolvidos (PF, TR e PC), pois envolve duas das grandes dificuldades apresentadas pelos PC: um delas que se relaciona com a produção textual e a outra, que trata da reflexão que precisa fazer sobre o próprio contexto para que se torne um pesquisador e possa refletir sobre sua prática. Além disso, os PC não dispõem de bibliografia específica para maior aprofundamento, e o tempo para sua realização é cronometrado. Inicialmente, o sentimento que apresentam é o de não se sentirem capazes, mas, ao longo do curso, conseguem evoluir em suas produções, chegando ao final curso com o trabalho sistematizado.

Apesar das dificuldades apresentadas, o projeto de estudo engloba ou articula os conhecimentos que são abordados durante a formação, pois permite que o

professor cursista observe sua prática e nela possa intervir de modo profissional, constituindo-se como alguém que conhece e sabe fazer.

Assim, essas atividades possibilitam um grande crescimento profissional, tanto para os professores formadores, como para os(as) tutores(as) e os(as) professores(as) cursistas. Em outras palavras, são momentos de (re)construção de identidades profissionais

2.1.4 A pesquisadora na condição de professora formadora

Como mencionamos, o Proinfantil teve início em Alagoas em 2006, porém o ingresso no programa como professora formadora da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) ocorreu em 2007, quando o primeiro grupo encontrava-se em andamento.

O exercício da docência no Proinfantil como PF viabilizou momentos ricos de aprendizagem, tanto nas formações viabilizadas pelo Programa como nas atividades desenvolvidas ao longo do curso na AGF. O trabalho tornava-se desafiante o tempo todo, pela sua metodologia e especificidade. Foi preciso que nos despíssemos de velhos conceitos e preconceitos, pois o trabalho era diferente, singular, sobretudo no que se referia ao trabalho com as tutoras. O Programa exigia ainda uma implícita dupla responsabilidade: fazê-las crescer no desempenho de sua função e, por intermédio das mesmas, contribuir também para o desenvolvimento dos(as) professores(as). A situação se fazia complexa, pois tratava-se de um curso na modalidade a distância para professores em exercício que, embora não tivessem a formação mínima para trabalhar junto à criança pequena, exerciam a docência e eram orientados por tutoras que, em grande parte, não tinham experiência com formação de professores, inclusive com formação de professores de educação infantil.

As dificuldades encontradas, por parte dos(as) professores(as) cursistas, eram muito grandes, sobretudo do ponto de vista teórico: falta de conhecimentos sobre a criança, práticas pedagógicas que se desvirtuavam da finalidade da educação infantil, falta de autonomia e tempo para dedicação aos estudos, muitas dificuldades de leitura e de escrita.

Como PF, a disciplina lecionada exigia, sobretudo, conhecimento teórico, criatividade, destreza para que os saberes teóricos abordados na disciplina Fundamentos da Educação pudessem ser articulados ao saber fazer (ou à prática) inscrito na disciplina que ministrava (OTP), proposta pelo Programa. Dessa forma, era constante a busca de articulação entre a teoria e a prática para que os(as) professores(as) pudessem dar sentido e significado aos saberes e fazeres abordados durante o curso, quer em suas atividades como cursistas do programa, quer como profissionais.

O trabalho de articulação dessas duas disciplinas constituiu-se em outro desafio: fazer que o professor cursista refletisse sobre sua prática a partir dos conhecimentos teóricos obtidos durante a formação, o que viria a configurar-se em um ganho relevante para eles, pois, dessa forma, buscavam cada vez mais entender e subsidiar sua prática, como os(as) próprios(as) professores(as) cursistas assinalavam em suas falas durante o curso: “Em Fundamentos eu vejo a teoria e em OTP eu coloco em prática”.

A participação nas formações em âmbito nacional, que se ofereciam esporadicamente, e em âmbito estadual (formação de AGF), contribuiu significativamente na apropriação de conhecimentos sobre a educação infantil, que se ampliavam com a troca e a socialização de experiências.

Essas formações também viabilizavam a melhoria das fases presenciais, proporcionando, por vários motivos, um planejamento sincronizado no âmbito do estado e, provavelmente, em âmbito nacional: pelas temáticas abordadas relativas aos módulos, proporcionava-se aprofundamento teórico; pelo planejamento de cada disciplina correspondente aos módulos, o conjunto de professores tinha participação efetiva, discutindo, sugerindo e excluindo o que não estava pertinente a sua realidade, o que se materializava nas discussões sobre os instrumentos avaliativos do programa e nos encaminhamentos necessários para realização das atividades subsequentes nas AGF.

Há um fator de extrema importância nas atividades realizadas, além dos conhecimentos obtidos durante o curso: a afetividade, que se estabelece desde a formação nacional e que se estende às demais atividades do programa nas EEG e AGF, proporcionando uma sensação de tranquilidade, segurança e acolhimento a todos envolvidos no processo. Nesse caso, esse pode ser um dos aspectos que favorece a harmonia considerável entre todos os envolvidos na realização das ações.

Outro aspecto que merece atenção é a própria organização do Programa com relação ao cronograma, pois todas as atividades são previstas e executadas; não é permitido que nenhuma deixe de ser realizada.

Assim, a participação como PF no desenvolvimento das atividades do Programa na AGF, o contato com a equipe responsável pela coordenação do Proinfantil no estado (UFMS), da EEG, da AGF e com os PC durante o período em que o grupo se encontrava em formação possibilitou conhecer o funcionamento do Programa e sua proposta pedagógica, bem como facilitou a consulta aos arquivos da AGF. Essa vivência permitiu a observação direta do cotidiano, contribuindo significativamente, durante esta pesquisa, para que a pesquisadora pudesse estudar tal contexto, o que pressupõe olhar atento e observador.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Participam desta pesquisa todos os alunos do Grupo II, conforme observado no quadro 3 (ver p.56). Este grupo constituiu-se de 25 professores(as) cursistas (PC) que ingressaram no Proinfantil em janeiro de 2008 e concluíram suas atividades ao final de 2009. Desses sujeitos, apenas dois eram do sexo masculino e, destacamos, desse universo apenas um (1) dos participantes da pesquisa, do município de Campo de Alegre, não pôde fazer-se presente durante a aplicação do questionário, alegando motivos pessoais. Assim, o total de sujeitos envolvidos e que responderam aos questionários foi 24, o que corresponde a 95% do universo proposto inicialmente.

A opção pelo Grupo II foi motivada pelo fato de que estar no grupo como professora formadora desde o início da formação possibilitaria uma compreensão mais ampla do programa, um contato maior com tutor(a)es, professores(as) cursistas e com atividades desenvolvidas nos municípios onde se encontravam. Além disso, viabilizaria o acesso às diversas informações necessárias a esta pesquisa, como, por exemplo, os dados sobre a implantação e implementação do programa em âmbito nacional.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

Para realização desta pesquisa, foi elaborado um questionário constituído de três partes, com questões abertas e fechadas. Para a elaboração desse instrumento,

embasamo-nos nos instrumentos utilizados por Prado (2008)¹², em face das similaridades entre os objetos de estudo. Em outras palavras, ambos os estudos tratam da construção da identidade profissional docente de professores(as) cursistas que não possuíam a habilitação na modalidade “Normal”, diferenciando-se apenas quanto ao contexto e objeto da formação. Enquanto o estudo de Prado tem como contexto o Proformação, destinado a professores leigos que atuam no ensino fundamental, o nosso tem o Proinfantil como contexto e professores leigos que atuam na educação infantil como objeto.

Assim, inspiramo-nos na estrutura dos questionários utilizados por Prado, ajustando-os em relação ao perfil dos nossos sujeitos da pesquisa, professores de educação infantil em processo de habilitação no Magistério que atuam em creches e pré-escolas.

A adaptação no questionário ocorreu em vários aspectos. Na primeira parte, a alteração relacionou-se à organização de uma questão sobre a faixa etária das crianças atendidas pelos(as) professores(as) cursistas nas instituições de educação infantil. Na segunda parte, que se voltava para questões que se referiam às percepções dos(as) professores(as) acerca do Programa, antes e depois de tê-lo concluído, a diferença está no fato de que, no questionário de Prado, as questões eram todas fechadas; no nosso, preservamos fechadas todas as questões que se referiam ao período em que não tinham formação. A parte que se referiu ao término do curso foi alterada: conservamos todos os questionamentos e foram propostas justificativas para as alternativas assinaladas. Além disso, algumas questões foram suprimidas; outras foram acrescentadas ou substituídas, com o objetivo de obter as informações necessárias a esta pesquisa. Na terceira parte, as modificações consistiram no acréscimo de questões relativas ao conteúdo e formato do curso.

Após sua elaboração, o instrumento passou por validação, sendo aplicado em uma versão inicial (questionário-piloto) em novembro de 2010, com seis professores(as) cursistas do grupo III (em andamento) do Proinfantil da Agência Formadora de Arapiraca. Os participantes pertenciam ao município de Batalha/AL.

¹² Pesquisa realizada com 67 cursistas do Proformação – curso de formação inicial, nível médio, na modalidade a distância, destinado a professores que atuavam na rede pública de ensino e que não possuíam a habilitação na modalidade Normal, mas encontravam-se lecionando nas quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou de jovens e adultos, no município de Rio Verde – Goiás.

Durante essa aplicação foi possível ter a noção do tempo gasto pelos sujeitos para responder ao questionário, contribuindo para melhor organização dos horários na aplicação com o grupo subsequente. Outro aspecto que chamou atenção no momento da aplicação foi o entusiasmo apresentado pelos sujeitos em responder aos questionamentos. Do ponto de vista técnico (escrita), não apresentaram dúvidas; consideraram de fácil leitura as questões; a dificuldade apontada foi nas questões que exigiam justificativa; segundo eles: “era mais fácil se tudo fosse marcado com um X”.

A Parte 1¹³ do questionário aplicado nesta pesquisa constituiu-se de duas questões fechadas, com várias alternativas, e teve como objetivo levantar o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, observadas as seguintes variáveis: tempo de interrupção dos estudos; faixa etária em que se encontravam; grau de escolaridade; tipo de vínculo empregatício; localização do trabalho – zona rural ou urbana; faixa etária das crianças com quem trabalhavam e como foi sua opção de entrada no Programa.

A Parte 2¹⁴ teve como objetivo trazer as percepções dos sujeitos acerca do Programa, fazendo uma análise comparativa entre os dois momentos do cursistas: *antes* de terem cursado o Proinfantil e *depois* de tê-lo concluído. Essa parte do questionário envolveu os seguintes aspectos: a valorização profissional; o nível de autoestima; o relacionamento com colegas de trabalho; o trabalho na educação infantil com as crianças; a organização do trabalho e sua relação com seu trabalho e a gestão da escola. As questões que se voltaram ao período da formação que *antecedeu* ao Proinfantil eram seis questões fechadas e as questões relativas ao período *posterior* se constituem de uma parte fechada seguida de justificativa.

A terceira parte¹⁵ do questionário teve como objetivo investigar os aspectos significados do Proinfantil na vida dos sujeitos. Constituiu-se de três (3) questões fechadas e justificadas e seis (6) questões abertas que se relacionavam com o término da formação. As questões fechadas e justificadas tiveram como objetivo saber sobre a continuidade dos estudos dos(as) professores(as), se houve mudança de função e se mudaram de nível no plano de carreira. As questões abertas buscaram delinear aspectos que pudessem apresentar quais seriam os significados do programa em relação à vida pessoal e profissional dos participantes na pesquisa. Também pretenderam investigar a avaliação que faziam do programa, as disciplinas que teriam contribuído para a

¹³ Ver Anexo A.

¹⁴ Ver Anexo B.

¹⁵ Ver Anexo C.

construção de uma identidade específica, os instrumentos do Programa (portfólio, memorial, registro de atividade, planejamento diário) que mais contribuíram para sua formação e quais continuavam utilizando na sua prática pedagógica e, por fim, as considerações que os(as) professores(as) julgavam importantes para este estudo sobre o Proinfantil.

2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para aplicação do questionário junto aos(às) professores(as) cursistas, fez-se necessário consultá-los previamente sobre sua participação na pesquisa, quando ainda finalizavam suas atividades do último módulo – IV, ao que todos sinalizaram positivamente. Em comum, ficou acordada a aplicação nos municípios, pois as atividades da formação haviam sido encerradas, não sendo possível reuni-los na AGF.

Posteriormente, foi necessário contarmos com ajuda das ex-tutor(a)s do grupo selecionado, pois o grupo não mais se encontrava em formação e elas poderiam colaborar no contato com os professores, agendando dia e horário para aplicação do questionário. Assim, por meio de telefonemas e do Orkut das tutor(a)s, foi elaborado um cronograma de visita aos municípios, que compreendeu o período de 18 a 24 de novembro de 2010.

Destacamos, porém, que a visita aos municípios, em alguns momentos, foi um pouco difícil, por dois motivos: para as tutor(a)s, pela dificuldade de contato com os sujeitos da pesquisa; para a pesquisadora, por alguns municípios serem de difícil acesso, como é o caso de Pindoba e Mar Vermelho, em que parte da estrada não é pavimentada, sendo necessário buscar os(as) professores(as) em suas residências, na zona rural, para reuni-los com os da cidade.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para análise das questões abertas, tomou-se como principal referência Guerra (2010), com a *análise de conteúdo*, considerada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Tais procedimentos são criteriosos, com muitos

aspectos observáveis, mas que colaboram bastante no desvendar dos conteúdos de documentos.

Conforme a autora, vários são os tipos de análise de conteúdo: categorização, avaliação, enunciação e expressão. Para este estudo, foi enfocada a categorização, que “consiste em análise temática, que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo e é geralmente descritiva”. (GUERRA, 2010, p. 63)

Para a análise, foi necessária a realização de quatro etapas:

- 1- Leitura flutuante do questionário, que compreendeu as questões abertas do questionário, Partes 2 e 3
- 2- Categorização ou tema e escolha da unidade de registro ou subcategoria;
- 3- A partir da subcategoria, o recorte da unidade de contexto;
- 4- Verificação da frequência (ver apêndice C).

Destacamos que as categorias analisadas no questionário - Parte 2 foram previamente definidas a partir de temas: valorização profissional, autoestima, relacionamento com colegas de trabalho, trabalho na educação com as crianças, organização do trabalho e sua relação com seu trabalho e com a gestão da escola, visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 5. Temas e categorias da Parte 2 do questionário

Temas	Categorias
Valorização profissional	conhecimento/segurança e reconhecimento do outro
O nível de auto-estima	conhecimento/segurança e felicidade/satisfação
Relacionamento com seus colegas de trabalho	segurança/conhecimento, valorização e relações pessoais
O trabalho na educação infantil com as crianças	organização do trabalho pedagógico e segurança
Organização do Trabalho	Planejamento
Relação do seu trabalho e a gestão da escola	Nível de participação

Fonte: Parte 2 do questionário

O mesmo procedimento foi utilizado para análise da Parte 3: os temas foram definidos previamente: vida pessoal, profissional, questões didático-pedagógicas,

disciplinas, instrumento avaliativo durante o programa, instrumento avaliativo para formação profissional, avaliação do curso e considerações sobre curso, conforme quadro 6.

Quadro 6. Temas e categorias da Parte 3 do questionário

Temas	Categorias
Vida pessoal	Maneiras de ser e agir consigo mesmo e com o outro
Vida profissional	Prática pedagógica
Questões didático-pedagógicas	Habilidade para trabalhar com a criança pequena
Disciplinas	Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e Fundamentos da Educação (FE)
Instrumento avaliativo que perdura em sua prática pedagógica	Planejamento diário
Instrumento avaliativo que mais contribuiu na formação	Memorial, planejamento diário, portfólio e registro de atividades
Avaliação do curso	Crescimento profissional e pessoal
Considerações sobre curso	Relevância, afetividade e reconhecimento de necessidades formativas

Fonte: Parte 3 do questionário

Dessa maneira, as respostas dos participantes às questões de pesquisa foram analisadas a partir das categorias elencadas no questionário.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



O que se propõe a partir de então é apresentar e discutir os resultados das respostas dos sujeitos ao questionário. Conforme mencionado no capítulo 2, a primeira parte do questionário levanta dados sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa e da clientela por eles atendida (faixa-etária das crianças); a segunda e a terceira buscam investigar as percepções e significados elaborados pelos sujeitos acerca do Proinfantil. Neste capítulo, apresentamos primeiramente o perfil dos sujeitos (Parte 1), em seguida as percepções dos(as) professores(as) sobre como se sentiam **antes** e **depois** de ingressarem no Proinfantil (Parte 2) e os significados da formação após a sua conclusão (Parte 3). Nas questões abertas do questionário (Parte 2 e 3), as respostas dos sujeitos aqui delineadas são apresentadas e discutidas a partir das categorias.

3.1 PERFIL DOS SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa são 24 professores de seis municípios do estado de Alagoas (Campo Alegre, Feliz Deserto, Lagoa da Canoa, Mar Vermelho, Pindoba e Taquarana), que participaram do Proinfantil no período de 2008 a 2009, como já foi mencionado no capítulo II deste trabalho. Do total dos sujeitos, apenas dois são do sexo masculino, havendo, portanto, a predominância do sexo feminino, como em todas as pesquisas mencionadas no capítulo 1.

No que concerne ao tempo de **interrupção dos estudos**, verifica-se que a maioria dos sujeitos (38,33%) afirma ter interrompido seus estudos em média de 1 a 5 anos; 20,83% estavam fora da sala de aula entre 6 a 10 anos e 4,16%, há quinze anos, desde que cursaram a última série. Somente 16,66% afirmam ter ingressado no Proinfantil logo após terem concluído o ensino fundamental ou médio. Em relação a essa questão, observa-se grande lacuna entre o momento em que os cursistas pararam de estudar e seu ingresso no Proinfantil.

Quanto ao **tempo de atuação no magistério**, verificou-se que, embora não possuíssem a habilitação exigida pela LDB, esses cursistas vinham exercendo a função

docente em escolas municipais há alguns anos: 95,83% afirmam estar em exercício por um período de um (01) a sete (7) anos e 4,16% há onze anos.

No que se refere à **faixa etária**, os dados mostram um grupo composto, em sua maioria, por pessoas jovens, considerando que, por ocasião da coleta de dados, 54,16% tinham entre 20 e 30 anos, 37,5% entre 31 a 40 anos e apenas 8,33% encontravam-se na faixa-etária de 41 a 50 anos.

Esses professores apresentam um **grau de escolaridade** considerado bom, tendo em vista que 70,83% concluíram o ensino médio. Somente 16,66% ingressaram no Programa com apenas o ensino fundamental completo e 4,16%, com o ensino médio incompleto; 4,15% interromperam o ensino superior antes de concluí-lo. Do total, apenas 4,16% iniciaram o Proinfantil com o ensino superior concluído. Desse modo, apesar de grande parte dos cursistas possuir ensino médio, não tinha habilitação em magistério, portanto não apresentava requisitos legais para o trabalho com a educação infantil.

Quanto ao **vínculo empregatício**, pouco mais da metade do universo pesquisado (58,33%) trabalha no sistema municipal de ensino em regime efetivo, e 41,66% mantinham a modalidade de serviços prestados assegurada por contratos temporários.

Os cursistas do Proinfantil da AGF Paulo Freire atuavam especialmente na zona urbana, perfazendo um total de 70,83%; o restante (29,16%) trabalhava na zona rural.

A forma como cada professor cursista ingressou no Proinfantil também foi investigada, chegando-se aos seguintes índices: 16,66% afirmam haver aderido ao Programa por livre e espontânea vontade, impulsionados pelo desejo de aprender mais e qualificar-se; 79,16% responderam que foram convidados pela Secretaria Municipal de Educação a participar do curso e apenas 4,16% admitem ter sido intimidados pelas exigências da Lei de Diretrizes Bases da Educação.

Com relação à clientela infantil atendida pelos(as) professores(as) cursistas, buscou-se conhecer a faixa etária das crianças por ocasião da coleta de dados. Em vista disso, verificou-se a predominância da faixa etária de 2 a 3 anos (41,66%), seguida da faixa entre 4 a 5 anos (33,33%), 3 a 4 anos (16,66%) e finalmente entre 1 e 2 anos (8,3%). Na pesquisa, não foi identificado nenhum profissional atuando com crianças entre 0 e 1 ano.

3.2 A PARTICIPAÇÃO NO PROINFANTIL: ANTES E DEPOIS

As questões aqui discutidas estão relacionadas ao posicionamento dos(as) professores(as) *antes* e *depois* de ingressarem no Proinfantil, evidenciando como eles se sentiam na condição de professores leigos, uma vez que não tinham a habilitação devida para atuar nessa profissão, e suas percepções acerca do Programa após o terem concluído, sendo então considerados como profissionais da educação infantil, em virtude de sua habilitação.

A primeira questão dessa parte do questionário buscou compreender o posicionamento dos sujeitos em relação à valorização profissional. No contexto que se refere ao momento anterior ao ingresso no Proinfantil, esse tema é abordado na perspectiva da valorização pelos outros, do sentir-se confortável na profissão, da satisfação salarial e da inserção no quadro de professores.

Conforme pode ser visto na tabela 1, a maioria dos PC afirma não se sentir valorizado em nenhum dos itens apresentados. Apenas 4% afirmaram sentir-se **valorizados pela gestão da escola, pelos colegas e pais das crianças**, 26% responderam à questão negativamente e 70% assinalaram a opção “às vezes”. Quanto a sentir-se **confortável com a situação profissional em que se encontrava**, 66% responderam ao item negativamente, 30% afirmaram que isso só acontecia “às vezes” e apenas 4% afirmaram estar confortáveis com a sua situação. Quanto à satisfação com o salário, 83% afirmaram que não, contra 17% que disseram estar satisfeitos com o que ganhavam. Por último, no que refere ao sentir-se **parte integrante do quadro de professores da escola**, mais da metade dos PC (59%) assinalou negativamente, enquanto 20% assinalou positivamente e 21%, “às vezes”.

Tabela 1. A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR CURSISTA – ANTES DO PROINFANTIL

Com relação à valorização profissional, você se sentia	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Valorizado/a pelo/a diretor/a, colegas professores e pais de crianças	4%	26%	70%
Confortável com a situação profissional em que se encontrava	4%	66%	30%
Satisfeito/a, o salário que recebia era justo e compatível com sua função	17%	83%	0%
Parte integrante do quadro de professores da escola	20%	59%	21%

Esses dados mostram que, por esses sujeitos não possuírem uma referência para construção de sua identidade profissional, a formação – aspecto que os define

como profissionais – pode ter contribuído para a falta de valorização no trabalho com relação aos atores envolvidos no processo, insatisfação com a situação profissional ou com a remuneração e sentimento de falta de pertença ao grupo de trabalho.

A falta de identidade profissional foi também identificada nas pesquisas de Haddad (2002) e Cerisara (2002), pois os sujeitos participantes desses estudos não possuíam formação para realização de suas atividades junto à criança pequena.

Ao responderem ao questionamento sobre o que mudou em relação a sua valorização profissional **depois** do curso, todos os PC afirmam que se sentiam valorizados numa perspectiva profissional.

A partir das justificativas apresentadas pelos sujeitos, duas categorias de análises foram identificadas: **conhecimento/segurança e reconhecimento do outro** (colegas e gestão). Nessas justificativas, pôde-se observar que a forma como se sentem valorizados profissionalmente está relacionada ao conhecimento adquirido durante a formação, que lhes proporciona segurança no seu modo fazer e de realizar atividades, como também ser reconhecidos por seus pares pelo que sabem fazer, na condição de professor de educação infantil.

Um grupo de justificativas, referente a 66,66% dos sujeitos, enquadra-se na primeira categoria, indicando que essa valorização está associada aos **conhecimentos** adquiridos durante o curso e, conseqüentemente, segurança no fazer. Esse sentimento está sublinhado nas expressões: crescimento, aquisição, novas aprendizagens, segurança para lidar com crianças, no fazer, falar, discutir, realizar trabalho que não fazia antes, trabalhar e planejar, conforme suas falas:

[...] bastante segurança para lidar com as crianças em salas de aula e ter como educar individualmente. (PC3)

Hoje sou mais valorizada e os meus conhecimentos cresceram bastante. (PC04)

[...] aprendi muito com os conhecimentos que foram passados para todos nós (PC05)

Aprendi coisas que antes não tinha a mínima noção. (PC06)

[...] hoje eu tenho o conhecimento que não tinha antes [...]. (PC21)

[...] segurança para trabalhar e planejar as atividades docentes [...]. (PC20)

Observa-se que eles consideram o conhecimento e a aprendizagem como fatores importantes para a valorização profissional, trazendo-lhes segurança, como

elementos que contribuíram para seu crescimento como profissionais e para valorização. Em outras palavras, o conhecimento adquirido durante a formação lhes traz a segurança. Assim, segurança e conhecimento estão fortemente interligados, relacionados entre si, ou seja, a segurança decorre dos conhecimentos que adquiriram durante a formação, implicando o seu saber fazer ou a realização das atividades profissionais, entre as quais saber planejar, lidar com crianças.

O sentimento demonstrado refere-se à qualidade da melhoria de suas ações ou das suas atitudes no trabalho que realizam: o que fazer, como e para quem fazer, o que visivelmente indica um melhor desempenho profissional nas funções que lhes são atribuídas na condição de professores de educação infantil.

Conhecimento e segurança, nesse contexto, podem estar associados a um tipo de saber denominado por Silveira (2006) de *ser profissional*, de que se depreende um ser acadêmico, construído em agências formadoras e em cursos de formação, sentido que se relaciona ao domínio de conhecimentos para sua ação na Educação Infantil, ou seja, ter conhecimento para planejar sua ação, na condição de profissional.

Observa-se também que, nessa mesma categoria conhecimento/segurança, um grupo de respostas positivas (18,7%), concernente ao que mudou em relação à valorização profissional, foi acrescido de ressalvas no que tange à remuneração e carga horária, como pode ser visto a seguir:

Sim, em alguns aspectos por que, adquirimos muitos conhecimentos, porém em relação ao nosso reconhecimento salarial e carga horária ainda não fomos reconhecidas. (PC12)

Sim, em alguns aspectos, como por exemplo: na hora de uma discussão sobre algo referente à educação infantil. Por ter feito o PROINFANTIL sinto-me segura em opinar ou fazer críticas construtivas. Entretanto no que se refere à remuneração e a função de professor continuo desmotivada por não estar exercendo tal função. (PC13)

Sim, em alguns aspectos com relação ao conhecimento que adquirimos no Proinfantil, mas com relação ao trabalho e à remuneração não, ainda continuamos na mesma situação de antes esperando uma melhoria. (PC14)

Para esse grupo de sujeitos, o peso maior da valorização deveria estar relacionado à carreira no magistério. Ou seja: apesar de perceberem que a formação inicial lhes trouxe conhecimentos e segurança necessários para atuar junto à criança pequena, a valorização não ocorreu da forma que almejavam, pois não houve maior remuneração decorrente da formação.

Nesse sentido e de modo especial, as observações efetuadas no trabalho de campo ajudam-nos a compreender melhor esse sentimento. Esses sujeitos prestaram concurso para assumirem um cargo elementar, que não diz respeito ao cargo de professor no município onde trabalham. Para que tivessem a tão desejada ascensão na carreira do magistério, precisariam submeter-se a um novo concurso. Em conversa informal após a aplicação do questionário, afirmaram ter acreditado que, após o término do curso, poderia ser possível conquistar essa valorização a partir da carreira, com melhores salários e uma jornada de trabalho reduzida, já que agora possuem formação e, em seus pensamentos, o município poderia absorvê-los como professores sem a necessidade de concurso.

O segundo grupo de justificativas, referente a 33,3% dos sujeitos, associa a valorização profissional ao **reconhecimento pelo outro (colegas e gestão)** como profissionais; sentido que emerge das expressões que destacam: dar valor, valorização profissional, sentir-se valorizada pelo outro, o olhar do outro com relação a si mesmo e respeito:

Pois, as pessoas percebiam o nosso trabalho e não davam tanto valor, hoje mudou bastante, sinto o reconhecimento dos colegas de trabalho. (PC2)

[...] fui vista com outro olhar por parte da gestão. (PC7)

Como eu já havia terminado o curso, outros profissionais me respeitavam mais e levavam meu trabalho a sério. (PC8)

Atualmente sinto-me valorizada por meus colegas pela diretora e por outros que fazem parte da Educação. (PC11)

Eu passei a me sentir segura sabendo quais os meus direitos e deveres, sendo assim todos me respeitam como profissional. (PC 22)

Para esse grupo de sujeitos, o reconhecimento aconteceu a partir de mudanças significativas em sua forma de atuação ou no trabalho que realizavam, promovidas pela formação. Isso estaria indicando que conquistaram confiança, credibilidade e respeito, sendo vistos, reconhecidos, percebidos pelos seus pares (colegas e gestores) de outra forma: como profissionais, pelo que sabem fazer na prática.

Esse reconhecimento pode revelar um maior sentimento de pertença ao grupo, bem como indicar que o olhar do outro lhes oferece referência para a construção de si mesmo. Conforme salienta Gomes (2009, p.165), “falar em identidade supõe

reconhecer o olhar do outro, oferecendo referência para a construção de um olhar próprio, singular, de uma imagem interior que se vai modificando [...]”.

Desse modo, assinala-se que a valorização profissional depois do curso, na visão dos PC, constituiu-se tanto pelos conhecimentos adquiridos durante a formação, o que proporcionou maior segurança no seu fazer junto à criança pequena, quanto pelo reconhecimento do outro (colegas e gestão), fazendo que passassem a ser vistos de maneira diferente, tendo outra imagem de si mesmos a partir do olhar do outro. Um sentimento que anteriormente era inexistente nesse grupo de cursistas, como atesta a cifra de 4% dos que afirmaram sentirem-se valorizados pela gestão da escola, pelos colegas e pais das crianças antes do Proinfantil.

A segunda questão buscou compreender o posicionamento dos PC em relação à autoestima. No contexto relativo ao momento anterior ao ingresso no Proinfantil, esse tema é abordado na perspectiva de autoestima elevada, (des)contentamento/(des)motivação para o trabalho e insegurança em relação ao emprego.

Conforme pode ser visto na tabela 2, mais da metade dos PC (59%) atestam que sua autoestima não estava elevada, nem se sentiam felizes e realizados. Mais da metade, ou 70,85% dos PC afirmam que “às vezes” se sentiam descontentes e desmotivados para o trabalho e 76,60% assinalam não ter o sentimento de insegurança e medo de serem demitidos (as) de sua função.

Tabela 2. O NÍVEL DA AUTOESTIMA – ANTES DO PROINFANTIL

Com relação à autoestima, você (se) sentia:	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Que ela estava sempre elevada, pois se sentia feliz, realiza/o	7%	59%	34%
Descontente, desmotivado/a para trabalhar	4,15%	25%	70,85%
Inseguro/a e com medo de ser demitido/a de sua função	20,85%	76,60%	2,55%

Esses percentuais indicam que, para mais da metade dos sujeitos, a imagem que possuíam de si mesmos não era positiva, que sua identidade passava por conflitos, incertezas, dúvidas, havendo o sentimento de baixa autoestima, descontentamento, desmotivação para realizar seus trabalhos, apesar de não terem insegurança, ou medo de serem demitidos (as) de sua função.

Ao responderem ao questionamento sobre o que mudou em relação a sua autoestima **depois** do Proinfantil, 95,8% dos PC, contra 4,2% que não acreditaram ter mudado, afirmam que sua autoestima aumentou.

Conforme as justificativas apresentadas pelos sujeitos que afirmaram ter mudado sua autoestima, duas categorias de análise foram identificadas: **conhecimento/segurança e felicidade/satisfação**. A primeira categoria reúne a maior parte das justificativas (73,9%), indicando que a autoestima mais elevada proporcionada pela formação está associada a fatores mais intrínsecos à profissão, tais como: qualidade e eficiência no trabalho, ação mais intencional, segurança no trabalho com as crianças, com as atividades que desenvolvem, na elaboração do planejamento, obtenção de bons resultados, planejamento, prática, como indicam as justificativas abaixo:

Sinto que hoje sou realmente uma educadora com qualidade e objetivos futuros. (PC1)

Sinto vontade de trabalhar, me sinto segura com as crianças. (PC2)

Tenho vontade trabalhar e obter bom resultado com as crianças. (PC3)

Com o Proinfantil pude desenvolver minhas práticas com segurança, planejar com facilidade e coerência, o que realmente era necessário à realidade de minhas crianças. (PC11)

Mais segura ao transmitir os conteúdos e na elaboração do planejamento. (PC7)

Porque hoje venho trabalhando de acordo com as teorias do Proinfantil. (PC9)

Passei a ter mais segurança nas atividades realizadas. (PC23)

Na visão dos sujeitos, o conhecimento lhes traz a segurança necessária para aquilo que fazem, motivando-os. Nesse caso, pode-se atribuir a sua autoestima à realização de um trabalho com êxito, indicando uma intenção de realizar um trabalho numa perspectiva profissional, preocupados com os resultados: querer que a criança aprenda e se desenvolva. Em outras palavras, esse grupo de respostas indica que a aquisição de conhecimentos conduz a um fazer intencional e a um desejo de fazer certo, e não apenas fazer por fazer ou para passar o tempo.

Nesse sentido, o conhecimento e a segurança que elevam a autoestima relacionam-se com a capacidade de pôr em prática o que foi obtido no curso em forma de conhecimento. Dito de outra forma: sua autoestima não se teria elevado se não tivessem os conhecimentos necessários para se sentirem seguros o suficiente para o fazer.

A segunda categoria **felicidade/satisfação** reúne uma parcela menor de justificativas (26,1%) e está associada a sentimentos mais extrínsecos à profissão.

Sinaliza para a sensação de bem-estar na profissão, de estarem bem, de poderem exercer a função com mais tranquilidade, de se sentirem de fato profissionais, realizados, “de bem” com o que fazem, por gostarem do que fazem:

[...] hoje sou mais feliz, no trabalho tenho motivação não sinto inseguro. (PC4)

[...] me tornei uma pessoas muito mais feliz e profissional. (PC5)

Atualmente me sinto satisfeita com meu trabalho e com as crianças que eu ensino e isso foi através do Proinfantil. (PC10)

Sentindo-me muito feliz com o que faço e gosto de fazer. (PC11)

Para esse grupo, a autoestima elevou-se por se sentirem felizes e satisfeitos com o que fazem. Nessa situação, sua autoestima é cultivada por uma sensação de bem-estar, de gostar do que faz, de estar pleno na atividade; sentimentos necessários para que se obtenha bom desempenho profissional.

Nesse sentido, para que um profissional desempenhe bem suas funções faz-se necessário que tenha sensação de bem-estar, e, por que não dizer, amor por si mesmo, ou por tudo aquilo que faz.

Dias (1997), em pesquisa denominada dos *Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos seus protagonistas*, acerca dos saberes essenciais ao educador da primeira infância, destaca, dentre outros saberes: um profundo conhecimento de si próprio e da criança. Destarte, o professor de educação infantil deve conhecer-se, saber de sua autoestima, ter amor a si mesmo. Esse sentimento que ajuda na compreensão de si mesmo e do outro e que se revela nos gestos da profissão como componente da identidade pessoal e profissional: “[...] o professor é uma pessoa cujo crescimento se dá a partir da integração de aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e perceptivos e na integração com a vida cultural mais ampla” (DIAS, 1997, p. 274).

Esse estudo indica que a formação possibilitou aos PC a elevação da autoestima, atrelada aos conhecimentos assimilados no decorrer do processo formativo, promovendo-lhes segurança, motivando-os para o trabalho e proporcionando-lhes a sensação de bem-estar na profissão. Dessa maneira, a formação parece possibilitar o que

Sacristán (1995) menciona como uma das especificidades da profissionalidade¹⁶, ou seja, a imagem positiva sobre si mesmo a partir do desempenho das atividades realizadas junto à criança.

A questão seguinte focaliza a relação com as colegas de trabalho. Conforme pode ser visto na tabela 3, quanto a sentir-se vítima de discriminação, 58,34% dos PC negam esse sentimento. Metade dos sujeitos afirma que às vezes teve espaço para demonstrar o que era capaz de fazer; 51% dos sujeitos responderam que não se sentiam respeitados e se tinham facilidade para entender a equipe gestora da escola ou para relacionar-se com ela, com os colegas professores, crianças e comunidade. Menos da metade, 45,83% dos PC, atesta estar sempre receptiva, aberta a novos relacionamentos de amizade; 37,5% dos PC afirmam ter facilidade para entender as mudanças que ocorriam nas relações sociais que mantinham e pouco menos da metade, 42,16% respondeu que não, sublinhando disposição para propor mudanças e inovações que beneficiariam o grupo de trabalho.

Tabela 3. RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS DE TRABALHO – ANTES DO PROINFANTIL

Com relação aos sujeitos com os quais se relacionava no trabalho, você [se] sentia:	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Vítima de preconceito e discriminação	16,66%	58,34%	25%
Que tinha espaço para demonstrar o que era capaz de fazer	16,66%	33,34%	50%
Que era respeitado/a, tinha facilidade para entender e relacionar-se com a equipe gestora da escola, com os colegas professores, crianças e comunidades	37,5%	51%	11,5%
Que estava sempre receptivo(a), aberto(a) a novos relacionamentos de amizade	45,83%	1,15%	53,02%
Facilidade para entender as mudanças que ocorria nas relações sociais que mantém	37,5%	31%	31,5%
Disposição para propor mudanças e inovações que beneficiava o grupo de trabalho	20,83%	42,16%	37,01%

A situação exposta pelo grupo, que se refere ao relacionamento com os colegas de trabalho, indica possivelmente a existência do sentimento de mudança com relação à conquista de espaço para que os sujeitos conseguissem mostrar o que sabiam fazer, melhoria nas relações interpessoais com seus pares e crianças, maior

¹⁶ De acordo com Sacristán (1995, p. 65) profissionalidade é “o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

compreensão das mudanças ocorridas nas relações sociais e maior disposição para participar dos trabalhos em grupo.

Parafraseando Maroy (2008), diante da complexidade do papel que os docentes desempenham, a ênfase desse trabalho situa-se nas interações entre os diferentes atores: o docente é um “ser em relação”, não só com suas crianças em aprendizagem nos ambientes educativos, mas também com seus colegas e demais atores (família, direção), tornando este um trabalho coletivo. Ainda de acordo com o autor:

Esse trabalho em equipe também é percebido como uma ocasião para o docente de confrontar as suas próprias concepções com as de seus colegas, de dialogar sobre o saber que construiu para si mesmo, e assim ser reconhecido e reconhecer-se como “ator”: “o docente não deve apenas saber fazer, mas também fazer com que saibam que ele sabe. (MAROY, 2008, p. 73).

No que concerne às mudanças na relação desses sujeitos com os colegas de trabalho ao término do curso, 83,3% dos PC afirmaram ter havido mudanças, contra 16,7% que assinalaram negativamente.

Dentre as justificativas dos sujeitos que indicaram ter havido mudanças no relacionamento com os colegas, três categorias foram destacadas: **segurança/conhecimento, valorização e relações pessoais**. A primeira categoria reúne a maior parte de justificativas (60%), assinalando a imagem que possuem de si mesmos na relação com seus pares a partir de seu trabalho, em duas dimensões: uma que se refere ao trabalho que realizam na sala de atividades e na instituição; a outra numa dimensão formativa com seus colegas.

A primeira dimensão, imagem de si mesmo, ou a sua autoimagem, com relação ao trabalho que realizam na sala de atividades e na instituição, reúne justificativas que indicam aquisição de conhecimentos e a decorrente conquista de espaço no interior das instituições onde trabalham, permeando a melhoria das relações, tanto na sala de atividades, junto às crianças, como nas atividades realizadas no grupo de trabalho, em que propõem inovações com coerência entre o que deve ser trabalhado, nas salas de atividades, e o que não deve sê-lo, sentindo-se capazes e com mais disposição para discutir, falar, intervir, conforme citam:

Pois, tenho segurança de falar o que aprendi sem medo de errar, ou estar falando algo fora do contexto. (P C6)

Porque hoje tenho espaço para trabalhar na educação infantil, mais facilidade para as mudanças nas relações sociais e muita disposição para propor mudanças e inovações para trabalhar. (PC9)

Hoje eu tenho espaço pra falar o que eu acho em relação às crianças, e sobre o trabalho relacionado a cada uma delas. (PC10)

Hoje as mudanças ocorrem em relação aos colegas de trabalho, mais disposição para propor melhorias a instituição em que trabalho. (PC11)

Hoje estou capacitada para propor mudanças para minha instituição pedagógica e para meu grupo de trabalho. (PC18)

Hoje eu vejo que as colegas que não cursaram o Proinfantil fazem tudo errado na sala de aula. (PC22)

Para esse grupo de sujeitos, a imagem de si mesmos, na condição de profissionais, modificou-se. Veem-se de maneira diferente, sendo capazes de defender aquilo em que acreditam, e destacam que aprenderam durante a formação, sem medo de intervir. Desse modo, houve a conquista de um espaço, porque sabem e conhecem o que fazem, ocupando um lugar antes não conquistado por eles, sendo ouvidos, respeitados, de que resulta a melhoria de suas relações como profissionais no grupo de trabalho, o que, sem a formação, não lhes seria peculiar.

A segunda dimensão, imagem de si mediante o processo formativo de seus colegas, reúne justificativas que indicam mudanças na sua forma de interagir e relacionar-se com o grupo de trabalho. Em muitos casos, essa nova maneira de se relacionar associa-se a um novo papel de multiplicador dos conhecimentos advindos da formação. Nesse caso, essa relação se expressa na forma de uma colaboração com o desenvolvimento profissional do outro (parceiro), seja tirando dúvidas, seja trocando experiências, compreendendo o que o outro não sabe, conforme se observa nos discursos a seguir:

Tenho como passar conhecimentos novos para meus colegas de trabalho. (PC3)

Alguns colegas me procuraram para tirar dúvidas sobre o planejamento, já que no PROINFATIL estudei com ênfase como planeja uma atividade respeitando todos os aspectos importantes no desenvolvimento integral da criança. (PC13)

Hoje trabalho no coletivo dando e ouvindo opiniões, sempre passando algumas experiências obtidas para os colegas professores que não tiveram oportunidade de fazer Proinfantil. (PC15)

Mais facilidade para entender e relacionar-se com os colegas, melhor relação com a gestora, ajudando as colegas, tirando as dúvidas delas sempre que me pedem. (PC16)

Procuro passar meus conhecimentos profissionais, tentando tirar algumas dúvidas que elas possam ter. (PC17)

Para esse grupo de sujeitos, cursar o Proinfantil permitiu que fossem vistos de maneira diferente por seus pares, como mediadores ou facilitadores, enfim, contribuindo com o trabalho/formação do outro, intervindo no contexto no qual atuam. Essa atitude reverte-se em ganhos para todos os sujeitos que, direta ou indiretamente, estão envolvidos: diretamente, com as crianças na sala de atividades; indiretamente, para o trabalho/formação de seus colegas de trabalho, de outros docentes que não tiveram a oportunidade de participar do Proinfantil e, conseqüentemente, as demais crianças vinculadas a estes; para a própria instituição, que ganhou profissionais competentes, que disseminam a formação que receberam com seus colegas.

A segunda categoria, a valorização, reúne as justificativas (35%) que indicam um olhar diferente do outro com relação ao seu trabalho. Assinala o reconhecimento de uma capacidade adquirida a partir dos conhecimentos obtidos, mediante a realização de suas atividades, a ascensão na carreira, maior participação nas diversas atividades desenvolvidas no trabalho, de acordo com as falas a seguir:

Hoje sou vista como uma pessoa mais capaz e diferente no ensino aprendizagem das crianças. (PC1)

Pois, hoje mostro um jeito novo de ensinar, os colegas de trabalho me valorizam mais. (PC2)

Que depois do Proinfantil me sentir igual em nível de escolaridade. (PC7)

Existe um olhar diferente e positivo. (PC20)

Começaram a me valorizar mais e me incluíram mais nos trabalhos escolares, participo de tudo. (PC21)

Passei a ser vista com mais valor profissional. (PC23)

A valorização e reconhecimento foi algo notável. (PC24)

Para esse grupo de sujeitos, a valorização, ou o reconhecimento de seu trabalho por seus pares, está diretamente vinculada à capacidade que possuem, depois da formação, de desenvolver suas atividades de maneira profissional, sendo, por isso, enxergados, vistos de maneira diferente, como profissionais que detêm algo – os saberes e fazeres inerentes à profissão – que antes não possuíam. Outro aspecto presente nessa categoria é a ascensão na carreira: sentir-se em nível de igualdade quanto à escolaridade dos demais colegas, o que implica a conquista de espaço, onde se destacam como

professores de educação infantil. Esse é um aspecto importante na construção de sua identidade profissional, que modifica as interações.

A terceira categoria, relações pessoais, representada por uma única justificativa, sublinha que as relações estabelecidas no grupo de trabalho, mediante a formação, tornaram-se mais afetivas, possibilitando maior envolvimento com os pares, como aponta a justificativa que segue:

As nossas amizades cresceram muito. Hoje considero todos os meus colegas como uma família com bastante respeito. (PC4)

Na visão desse sujeito, a mudança sinaliza para uma conquista: ser visto não só como alguém que partilha conhecimento, mas que divide, dentre outros aspectos, algo que também é intrínseco à profissão: o respeito.

Conforme aponta a bibliografia, estar em, ou participar de um grupo pode contribuir tanto para a construção da identidade pessoal como para a constituição da identidade profissional. Desse modo, a imagem positiva de si mesmos como professores(as) de educação infantil e o reconhecimento do outro, como formas de valorização, implicam interação e mútuas relações, fatores que contribuem para o processo de construção de sua identidade profissional.

Essa mudança aponta, ainda que implicitamente, que a formação pode contribuir para uma maior capacidade de se relacionar, ou seja, para melhorar as relações interpessoais no grupo: sem essa nova habilidade, não se sentiriam capazes de intervir no contexto. Essa assertiva deve-se ao fato de que boas relações interpessoais impulsionam o sujeito a contribuir para o crescimento de seus pares e a estimular o desenvolvimento profissional do outro.

Nesse sentido, relacionar-se bem com o grupo de trabalho requer estabelecer ética profissional em um contexto de várias e múltiplas aprendizagens, que ocorrem num processo de identificação profissional que, por sua vez, decorre da construção e da partilha de conhecimentos.

A quarta questão assinala o trabalho realizado na educação infantil junto à criança pequena nas instituições de educação infantil antes de terem cursado Proinfantil, elencando aspectos referentes ao planejamento, atividades realizadas, faixa etária da criança, diversidade cultural e aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento integral da criança.

Conforme indica a tabela 4, 97,5% dos PC afirmam que sentiam dificuldades e esforçavam-se para planejar e desenvolver as atividades docentes antes do Proinfantil; mais da metade (58,3%) atesta que não sentia segurança e tranquilidade para planejar e realizar as atividades docentes e 63% indicam que não sabiam trabalhar com crianças considerando sua faixa etária. Para metade dos sujeitos, somente às vezes a diversidade cultural que envolvia as crianças nos vários contextos em que se encontravam inseridas era respeitada. Mais da metade também afirma que não garantia o direito da criança a aprender e a desenvolver-se integralmente nos aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais.

TABELA 4. O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ANTES DO PROINFANTIL

Com relação ao seu trabalho que realizava com as crianças na instituição de educação infantil, sentia:	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Dificuldades e muito esforço para planejar e realizar as atividades docentes	97,5%	0%	2,5%
Segurança e tranquilidade para planejar e realizar as atividades docentes	1,25%	58,33%	40,42%
Sabia o que trabalhar com crianças considerando sua faixa etária	1,25%	63,05%	35,7%
Que respeitava a diversidade cultural que envolvia as crianças nos vários contextos em que se encontravam inseridas	29,16%	20,83%	50,01%
Que garantia o direito da criança a aprender e a se desenvolver integralmente nos aspectos: cognitivos, afetivos, motores e sociais.	26,66%	52,33%	21,01%

Esses dados revelam que o trabalho realizado por esses sujeitos junto à criança pequena apresentava dificuldades tanto no planejamento quanto na realização das atividades. Desse modo, pode-se presumir que a falta de conhecimento sobre a criança não lhes possibilitava a realização de um trabalho com o foco voltado para a criança e seu desenvolvimento. As práticas desses sujeitos podem ter-se voltado para um fazer “doméstico”, como denomina Haddad (2002), à luz do papel desempenhado pela mulher na sociedade: mãe.

Esse quadro modifica-se consideravelmente ao término do Proinfantil. Ao serem questionados sobre se houve mudança com relação ao seu trabalho com as crianças ao terem concluído o Programa, a quase totalidade dos sujeitos sinalizou positivamente. Apenas um dos sujeitos negou ter havido qualquer mudança.

As justificativas dos sujeitos para as mudanças ocorridas foram organizadas em duas categorias: **organização do trabalho pedagógico** e **segurança**.

A maior parte das justificativas (17) indica que as mudanças incidiram na organização do trabalho pedagógico e se manifestam especialmente em duas direções:

na didática e no conhecimento sobre a criança. No primeiro caso, houve maior sistematização do planejamento; no segundo, a ênfase foi no conhecimento sobre as particularidades pertinentes a cada faixa etária e no estabelecimento de vínculos com a criança e com os demais membros da instituição. Na primeira dimensão, destaca-se o planejamento como um recurso imprescindível ao trabalho:

Trabalho com vários objetos, aula diferente mais dinâmica. (PC2)

Porque as atividades passaram a ser mais participativas e educativas com as crianças. (PC5)

A partir do curso tive um novo olhar sobre o planejamento e vi o quanto é fundamental no trabalho com as crianças. As dificuldades que tinha antes já não mais se apresentavam após o curso. (PC13)

Mas facilidade em elaborar os planos de aula por faixa etária e na divisão dos conteúdos. (PC16)

Pois passei a conhecer métodos que me ajudaram no meu desempenho pedagógico como, as teorias onde aprendi o verdadeiro valor de uma criança. (C17)

Realizo com mais confiança meu planejamento. Hoje considero sempre faixa etária. (PC18)

O lúdico é a grande mudança que houve nas nossas instituições onde trabalhamos melhor, e também, o cantinho da leitura onde estamos desenvolvendo um belíssimo trabalho. (PC19)

Minhas aulas começaram a ser totalmente diferente, comecei a planejar as atividades adequadas a cada idade. (PC21)

Aprendi a planejar e realizar as atividades de acordo com as crianças. (PC23)

A metodologia utilizada e que alguns colegas utilizam foi o principal aspecto de mudança, pois o Proinfantil foi revolucionário para mim. (PC24)

Meu vínculo com as crianças, pais professores e comunidade ficou mais dinâmico e o afeto entre professor/criança. (PC1)

Antes não tinha nenhuma experiência, tudo era mais difícil, hoje além do que aprendi tenho mais material didático. (PC22)

Conforme indicam as justificativas, para esse grupo de sujeitos o ganho da formação relaciona-se com a organização de seu trabalho na sala de atividades, expresso no maior domínio da didática, utilização de recursos e métodos variados; adequação das atividades que realizam à faixa etária da criança; melhor sistematização do planejamento; melhor organização do espaço. Tudo isso resultou em uma maior participação das crianças, dinamismo, ludicidade e maiores vínculos. Assim, presume-se que, a partir de uma prática mais intencional, a partir de um planejamento mais

organizado e em sintonia com as necessidades e interesses das crianças, seja possível contribuir para que o desenvolvimento destas seja mais garantido.

A segunda dimensão, com uma parcela menor de justificativas, representada por três sujeitos, sublinha o conhecimento que o professor de educação infantil deve ter sobre a criança, suas necessidades e o respeito a sua faixa etária:

Com certeza, pois trabalhava apesar do esforço com dúvidas sobre coerência a realidade e a necessidade de cada um, e o Proinfantil me ensinou a enxergar a necessidade e saber o que era importante para o dia-a-dia deles. (PC6)

Passei a ver a criança de forma diferente e comecei a compreendê-la melhor. (PC7)

Uma das coisas que sempre faz a diferença é saber o que pesquisar, levando em conta a faixa etária, pois você identifica realmente do que as crianças precisam. (PC20)

Esse grupo de sujeitos considera que o conhecimento que o professor de educação infantil deve ter sobre as crianças é essencial ao seu trabalho. Em suas falas, fica demonstrando que “agora” concebem a criança de maneira diferente, que reconhecem suas especificidades, e entendem que o professor de educação infantil deve partir desse pressuposto para trabalhar com elas, conforme sua realidade. Isso significa que há atividades que podem ser propostas considerando a faixa etária e outras que não podem considerar essa variável, uma vez que os ritmos de aprendizagem podem ser diferentes e, portanto, precisam ser respeitados. Há que se observar, ainda, o reconhecimento, pelos entrevistados, de que se tornaram mediadores desse processo.

Na segunda categoria, depreendida dos dizeres de sete sujeitos, as justificativas sublinham a segurança proporcionada pela formação quanto ao trabalho realizado com as crianças. Os discursos são fortemente marcados por expressões tais como “tranquilidade”, “segurança” e “prazer”, conforme pode ser visto nas falas que seguem:

Depois do Proinfantil a maneira de trabalhar mudou totalmente me sinto mais segura e apta a realizar um bom trabalho. (PC8)

Hoje tenho segurança e tranquilidade para planejar e realizar as atividades docentes, considerando a faixa etária e respeitando a diversidade cultural, desenvolvendo integralmente nos aspectos: cognitivos, afetivos, motor e sociais. (PC9)

Hoje tenho tranquilidade em planejar uma aula dinâmica e construtiva considerando a faixa etária de cada criança nos seus aspectos: cognitivos, afetivos, motor e sociais. (PC10)

Tenho tranquilidade para planejar e realizar as atividades considerando a faixa etária e respeitando sua diversidade cultural, envolvendo os vários contextos à qual se encontra inserida, o que garante o direito de aprender. (PC11)

Com o PROINFANTIL sinto-me mais segura e capacitada para atuar com essa faixa etária. (PC13)

Pois, me sinto bem mais preparada para desenvolver um bom trabalho com as crianças. (PC14)

Mais uma vez, os sujeitos apresentam a segurança como aspecto importante ao seu trabalho e à atividade que realiza. Em sua visão, sentem-se preparados para realizar atividades junto à criança pequena. Nesse contexto, reafirmam-se suas falas anteriores, que se traduzem na aquisição de habilidades quanto a saber planejar, ter conhecimento sobre a criança, o que possibilita a sensação de bem-estar na profissão.

Essa sensação pode ser considerada imprescindível para quem desempenha funções junto à criança. Primeiro, porque esta precisa sentir-se acolhida em um ambiente seguro e ter confiança em quem irá cuidar dela e educá-la; depois, porque, se o professor não tiver segurança naquilo faz, não conseguirá realizar com tranquilidade o que é inerente a sua função.

Silveira (2006) afirma que a identidade profissional desenvolve-se mediante a formação acadêmica e está relacionada com as competências e habilidades que são apreendidas durante esse processo. Corroborando a opinião dessa pesquisadora, foi percebido, tanto nas falas dos sujeitos que participaram dos seus estudos, quanto dos que participaram desta pesquisa, que o planejamento passou por mudanças em prol de seu desenvolvimento profissional e de sua organização em função da criança, respeitando a faixa etária. Essa transformação só foi possível com a alteração de suas concepções, o que evidencia a compreensão de que o planejamento faz parte de suas atividades profissionais como professor de educação infantil.

A quinta questão buscou compreender como se deu a organização do trabalho dos(as) cursistas antes de seu ingresso no Proinfantil e após sua conclusão.

Conforme a tabela 5, 91,66% dos PC afirmam que, antes de ingressar no Proinfantil, sentiam necessidade de conhecer as teorias da educação para fundamentar a sua ação docente. Quanto a sentir-se preocupado(a) quando era necessário fazer explicações sobre alguma prática docente ou atividade que realizava, mais da metade negou ter esse sentimento. A maior parte, 76, 24%, dos PC afirma que não se sentia

segura para lidar com situações de indisciplina e conflitos nas salas de atividades; 54,13% dos PC afirmam que se sentiam prejudicados(as) pelo fato de não ter(em) uma formação que lhes possibilitasse estabelecer melhor comunicação com os colegas. Um percentual significativo de entrevistados (52,64%) afirma que só “às vezes” sentia-se preparado para se planejar e organizar situações pedagógicas nas salas de aula e fora delas para possibilitar o desenvolvimento das crianças. Metade (ou 50,02%) dos PC nega a produção de conhecimento pedagógico para envolver a criança em situações didáticas da educação infantil, enquanto 75% negaram manter coerência entre os temas trabalhados, conteúdos, procedimentos, recursos didáticos, tempo de duração e objetivos previstos e 50,03% negaram possuir o sentimento de articulador entre a instituição de educação infantil, a família e a comunidade.

Tabela 5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Com relação à organização do trabalho pedagógico você [se] sentia:	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Necessidade de conhecer as teorias da educação para fundamentar a sua ação docente, pois seu trabalho ficava incompleto ou deixava a desejar porque você não conhecia os saberes necessários para o exercício da docência na educação	91,66%	4,16%	4,18%
Preocupado(a) quando era necessário fazer explicações sobre alguma prática docente ou atividade que realiza	1,25%	66,66%	20,83%
Seguro(a) para lidar com a indisciplina e os conflitos que possam surgir na sua sala de atividade	1,25%	76,24%	22,51%
Que suas relações interpessoais ficavam comprometidas, pois não possuía formação que possibilitasse estabelecer melhor comunicação com os colegas	54,16%	16,66%	29,16%
Que planejava e organizava situações pedagógicas nas salas de atividades e fora delas possibilitando o desenvolvimento das crianças	16,66%	37,5%	45,83%
Que produzia conhecimento pedagógico que envolvesse as crianças nas situações didáticas pertinentes à educação infantil	20,83%	50%	29,16%
Que mantinha coerência entre os temas trabalhados, conteúdos, procedimentos, recursos didáticos, tempo de realização e objetivos previstos.	4,16%	75%	20,85%
Que era um(a) articulador(a) entre as instituições de educação infantil, a família e a comunidade	8,33%	50%	41,66%

Ao analisarmos a tabela acima, percebemos que a falta da formação, inclusive de embasamento teórico para realização das atividades, e de um planejamento intencional prejudicava o saber fazer desses sujeitos. Esse modo de caminhar distanciou-se das especificidades ou das funções atribuídas ao professor da educação infantil: cuidar da criança pequena e educá-la, contemplando seus interesses, suas necessidades, sua faixa etária, na perspectiva de que conseguisse desenvolver-se

integralmente, conforme indica o Referencial Curricular de Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (BRASIL, 2009).

Com relação à organização do trabalho pedagógico **depois** do Proinfantil, a totalidade dos sujeitos afirma ter havido mudanças; tanto que trazem em suas respostas justificativas nas quais o planejamento é o elemento central e que contribuiu para a melhoria de sua prática pedagógica.

O tema *Planejamento*, nas suas diversas dimensões, foi trabalhado durante o curso, basicamente em duas disciplinas: Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico, nos seus vários módulos. Além de ser trabalhado do ponto de vista teórico, também foi trabalhado do ponto de vista prático. Portanto, não é casual que essa dimensão do trabalho do professor tenha sido tão valorizada, pois, à medida que os(as) PC fazem seu planejamento e o executam, desde o início do curso, mediante o acompanhamento dos(as) tutores(as) ou dos professores formadores, são estabelecidas relações de ordem conceitual e atitudinal em seu trabalho e sua prática.

Planejamento e prática pedagógica são tratados, no Programa, como especificidades da formação estreitamente interligadas. Com isso, pode-se presumir que uma formação que tratasse apenas dos temas específicos e das singularidades da criança pequena não seria suficiente para garantir a qualidade do trabalho do professor de educação infantil, ou que sua identidade profissional esteja imbuída de saberes teóricos e práticos.

A partir das justificativas dos sujeitos, que apontam para a imagem ou representação que fazem de si, sublinhamos alguns aspectos do curso que nos dão uma dimensão dos significados do planejamento para os(as) PC: que agora elaboram melhor as atividades, organizam melhor as práticas e os horários, que se preocupam mais com as crianças e com o seu desenvolvimento para melhor organizarem as práticas, sabem como melhor organizar o seu trabalho, fazem uma relação melhor entre planejamento e avaliação, têm maior habilidade em articular os temas e mais criatividade, como também sabem que a teoria pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica:

Hoje elaboro atividades que são permitidas a fala, a vivência enfim, tudo o que o Proinfantil me oportunizou em conhecimento. (PC1)

Hoje tenho tudo organizado as minhas práticas, meus horários. (PC2)

Hoje sou mais organizado no meu trabalho e tenho preocupações com o trabalho dos alunos. (PC4)

Porque passei a me organizar melhor nos meus planejamentos diários e nas atividades realizadas. (PC5)

Posso dizer que 100% pois hoje tenho conhecimento de como organizar meu trabalho desde o planejamento até a prática e avaliação na sala de aula. (PC6)

Antes eu não tinha muito habilidade em desenvolver uma aula criativa e não fazia a planejamento de forma correta. (PC7)

Me preocupo em planejar, organizar o tempo e os conteúdos antes das aulas para que as crianças se ocupem e aprendam, pois assim o trabalho se torna prazeroso. (PC8)

Hoje posso planejar e organizar – situações pedagógicas na sala de atividade e fora dela possibilitando o desenvolvimento das crianças. PC(10)

Podemos lidar com as disciplinas e os conflitos que possam surgir na sala de aprendizagens, planejar, organizar situações pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento das crianças, tenho coerência entre temos trabalhos, conteúdos, recursos e tempo de realizações. (PC11)

Agora sei que para preparar um bom planejamento tenho que, parar e organizar devido a sua faixa etária, e isto eu aprendi depois do Proinfantil. (PC14)

Na organização dos trabalhos, nas atividades realizadas, tendo mais coerência entre os temas trabalhados. (PC17)

Porque hoje planejo e organizo situações pedagógicas na IEI e fora dela, praticas que possibilitam o desenvolvimento das crianças com coerência entre os temas trabalhados e a parceria entre família, educadores, crianças e comunidade. (PC9)

Através do curso, aprendi que toda prática é fundamentada em uma linha teórica e que para desenvolver em bom trabalho deve-se levar em consideração aspecto como coerência, rotina, objetivos, tempo e conteúdos ligados à faixa etária da criança. (PC13)

Com os conhecimentos obtidos com os estudos nos teóricos, faço meus planos de aula com segurança e dinâmicos. (PC15)

Para esses sujeitos, outro ganho refere-se à melhoria da sistematização do planejamento e, conseqüentemente, à melhoria de suas práticas, revelando que existe, nesse ato, uma intencionalidade: a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Tal aspecto inerente a sua função e imprescindível à construção de sua identidade profissional. Em síntese, adquiriram maior autonomia no planejamento e a consciência de que um planejamento bem articulado traz vantagens para seu trabalho.

Ao destacarem o planejamento como um conhecimento adquirido com a formação, os(as) PC revelaram também haverem adquirido um tipo de saber que faz

parte do repertório de conhecimento¹⁷, o saber da ação pedagógica, que, segundo Glauthier *et al.* (2006), tem recebido pouca atenção de pesquisadores, pois volta-se, inteiramente, para o ensino na dimensão da sala de aula. Para chegar a essa assertiva, analisou 42 resenhas de pesquisas, com o objetivo de determinar um repertório de conhecimentos próprios ao ensino: aproximadamente 4.700 de primeiro nível¹⁸.

Esses autores apresentam componentes do repertório de conhecimento que se relacionam à função pedagógica, inerentes ao professor, entre os quais o planejamento da gestão da matéria, que está relacionado ao planejamento dos objetivos do ensino; o planejamento dos conteúdos de aprendizagem; o planejamento das estratégias de ensino; o planejamento das avaliações; o planejamento do ambiente. Acrescentam os autores que

Os bons planejamentos se caracterizam pela minúcia, mas também pela flexibilidade. Isso permite que os professores permaneçam sensíveis às necessidades que as crianças possam experimentar. A identificação dessas necessidades passa um conhecimento cada vez maior dos alunos pelos professores que reúnem muitas informações a respeito deles. (GLAUTHIER *et al.*, 2006, p. 207)

Cabe então assinalar que uma formação que possa contribuir para a construção da identidade profissional do professor de educação infantil exige um currículo que se volte, entre outras dimensões, para a reflexão sobre a relação teoria e prática durante o curso e que contemple as especificidades da criança pequena, o que envolve:

a) capacidade de pesquisa, para conhecer a criança e a realidade, e conjugar teoria e prática; b) capacidade de elaboração própria, para poder construir proposta pessoal e agir com as crianças de maneira construtiva; c) teorização das práticas, para que estas, voltando à teoria, se recuperem ou se superem, conservando o espírito crítico sempre à flor da pele; d) atualização permanente, para poder oferecer às crianças o que há de melhor em termos de teoria e de prática. (MEC/SEF/DEP/Coedi, 1994, p. 24)

¹⁷ Segundo Glauthier *et al.* (2006), o repertório de conhecimentos compreende os conhecimentos próprios do ensino, formalizáveis e oriundos da prática na sala de aula, e necessários à profissionalização da atividade docente, posto que produzidos pelos docentes no exercício de sua atividade, diferentes daqueles que são produzidos por outros agentes. Os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes de cultura profissional são os saberes da ação pedagógica.

¹⁸ “Pode ser definida como uma pesquisa original que analisa dados brutos quantitativos ou qualitativos” (GLAUTHIER *et al.*, 2006, p. 99).

Nesse sentido, o currículo do Proinfantil possui uma carga horária que promove, desde o início do curso, a prática pedagógica, e seu acompanhamento permanente permite a(a) professor(a) cursista a oportunidade de participar ativamente no processo de organização da atividade pedagógica. Além disso, destacamos que, em sua organização, a *identidade profissional* compõe um de seus eixos, o vertical, perpassando todas as áreas do currículo, como já mencionado no Capítulo I. Com isso, possibilita o desenvolvimento do(a) professor(a) cursista em várias dimensões: tanto do ponto de vista do seu desenvolvimento pessoal, quanto do seu desempenho profissional, como já assinalado pelos entrevistados.

Para tanto, constitui-se de disciplinas que tratam da especificidade da criança pequena e das singularidades do profissional da educação infantil. Acreditamos ser esse o fio o condutor dessa formação, ou seja: conforme o modo como está organizado, prevê a metodologia, acredita no potencial do aluno, valoriza suas experiências, privilegia seus interesses e fornece-lhe conhecimentos para rever a sua prática, em consonância com uma avaliação que desenvolve a capacidade reflexiva sobre seu processo de aprendizagem e seu desempenho ao longo do curso, que compreendem os conhecimentos obtidos, a organização do planejamento, a reflexão sobre este, compondo assim, passo a passo, a sua prática.

Em relação a essas mudanças, Gomes (2009, p.72) esclarece

O saber fazer de uma profissão enriquece-se com a aprendizagem pela via da formação prática, no contato com a multiplicidade do real. No caso de uma profissão familiar a todos, como a profissão docente, esse saber fazer sofre grande influência do vivido, na condição de estudantes, ao longo do percurso formativo na escola.

Destacamos, entretanto, que, se, por um lado, os(as) PC ganharam autonomia na forma de organizar o planejamento nos diversos aspectos, como assinalamos anteriormente, em nenhum momento as respostas indicam que a observação foi um instrumento utilizado por eles para elaborar seus planejamentos. Por meio da observação, poderiam perceber que as crianças podem comunicar, também por meio de gestos, falas, curiosidade ou brincadeiras, seus desejos e expectativas.

A sexta questão buscou compreender a participação dos sujeitos na organização e gestão da instituição educativa. Conforme a tabela 6, no que se refere a sentirem-se como participantes ativos nas tomadas de decisão e se isso os faria felizes, a maioria dos(as) PC (97,7%) negou essa possibilidade. Quanto à participação efetiva nos

momentos coletivos da instituição, tais como elaboração do PPP, planejamentos, reunião com os pais, entre outros, a maior parte (90,33%) dos(as) PC negou essa participação e metade assinalou que “às vezes” eram “deixados de lado” quando se tratava de assuntos que exigiam posicionamento e tomadas de decisão do grupo.

Tabela 6. PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA – ANTES DO PROINFANTIL

Com relação a sua participação na organização e gestão da instituição educativa, você se sentia:	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Participante ativo nas tomadas de decisões e isso fazia você feliz	0%	93,7%	6,3%
Que era capaz de participar efetivamente dos momentos coletivos da instituição (elaboração do PPP, planejamento, reuniões com os pais, etc)	5,33%	90,33%	4,33%
Que era “deixado de lado” quando tratava de assuntos que exigiam posicionamentos e tomadas de decisões em grupo.	29,16%	20,64%	50,20%

Como se observa nos dados da tabela 6, a participação desses sujeitos na organização e na gestão nas instituições foi praticamente inexistente antes de ingressarem no Proinfantil. Essa ausência é um dado preocupante, tendo vista que o princípio da gestão democrática é um dos valores defendidos por Lei¹⁹.

Dentre as questões que constam nessa parte do questionário, essa foi a única que não acusa uma mudança radical ao término do curso. Quando questionados sobre a mudança na sua participação na organização e gestão da escola depois terem concluído a formação, três tipos de respostas foram dadas. Apenas um pouco menos da metade dos sujeitos (42%) afirma ter havido mudanças na participação da organização e da gestão; um terço (29%) atestou que não houve mudança; pouco menos que um terço

¹⁹ Na década de 1980, tomou força, no cenário geral do país, o discurso da democratização em todos os campos sociais, de que vai resultar, na Constituição Federal de 1988, a consagração do princípio da gestão democrática no ensino público, que consiste no pleno acesso de todos os cidadãos à educação. No âmbito da educação formal, é entendida como garantia de acesso, permanência e sucesso, com conclusão dos estudos, em instituições de ensino. Para além do acesso, torna-se necessário garantir a participação dos atores sociais envolvidos na gestão, por meio de espaços de discussão, deliberação e avaliação do currículo (entendido de forma ampla) das instituições de ensino; em âmbito nacional, a participação na elaboração das políticas educacionais. Este é o conceito que constitui a gestão democrática da educação, quer no âmbito do sistema, quer em cada instituição: participação social nos processos de reflexão, decisão e avaliação do conjunto das políticas educacionais e das ações pedagógicas particulares. (Ver BRASIL, 1996, artigo 56)

(25%) sublinhou que a mudança ocorreu em parte, e uma pequena minoria (4%) não opinou.

As justificativas apresentadas pelos sujeitos que sinalizaram ter havido mudanças apontam que tais modificações referem-se a sua participação na tomada de decisões, nos momentos coletivos, nos planejamentos, na organização do trabalho e na gestão, bem como à maior consciência de que sua participação é importante, conforme atestam as falas a seguir transcritas:

Hoje participo nas tomadas de decisões, nos momentos coletivos da IEL, elaboração dos PL (planejamentos) e exijo às vezes que façam correto. (PC9)

Hoje eu participo mais de organização e gestão da instituição, pois antes o meu trabalho não era valorizado como atualmente é. (PC10)

Hoje participo das decisões que tenho a tomar. Trabalho mais em grupo, nos momentos coletivos da instituição, planejamentos e reuniões com pais. (PC11)

Hoje tenho consciência que a minha participação é importante. (PC15)

A principal mudança foi à participação, antes, não tinha espaço para expor meu pensar. Hoje percebo que a gestão tem a preocupação em saber minha opinião em seus métodos educacionais adotados pela instituição. (PC24)

Dentre os(as) PC que afirmaram que a mudança só ocorreu parcialmente, as justificativas sublinham que sua participação restringiu-se aos espaços em que foi permitida: nas reuniões, nos planejamentos e debates, não ocorrendo a participação na tomada de decisões e na gestão em face da não permissão:

Em relação à participação em reuniões, planejamento, departamento. Em relação às decisões não!. (PC1)

Participo de reuniões e de algumas decisões a serem tomadas. (PC2)

Nos planejamentos, na organização e na gestão não, não participo das decisões. (PC4)

Nos planejamentos, mas na organização e gestão não. (PC5)

Houve mudança da minha parte, posso assegurar que em todos os aspectos estou apta a desenvolver com segurança o meu trabalho docente. Porém a minha diretora não foi receptiva aos meus conhecimentos. (PC20)

Dentre os que negaram ter havido mudança, as justificativas assinalam que a participação foi impedida pela gestão, sob a forma de “falta de oportunidade” ou de oportunidade não proporcionada, conforme relatam:

Não, pois não tenho oportunidade devido a discriminação por parte da diretora. Minha opinião é dispensada; houve mudança apenas na organização em minha sala de aula. (PC6)

Não. Não foi dada a oportunidade. (PC7)

Não. Infelizmente a atual gestão não se apresenta de forma democrática e nem sempre está receptiva às mudanças. (PC13)

Não ainda me sinto deixada de lado com relação nas tomadas de decisões na organização e gestão da instituição. (PC14)

Assim, presume-se que a gestão democrática é algo ainda a ser conquistado para garantir a participação de todos no conjunto das decisões, conforme diz a LDB, em seu artigo 3.

O sentimento que se evidencia é que os PC gostariam de ter maior participação em todas as atividades realizadas nas instituições educativas. Isso pode ser considerado um ganho, pois, em muitos contextos, essa motivação está ausente, como ocorreu no caso pesquisado por Almeida (2009).

3.3 OS IMPACTOS DO PROINFANTIL NA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) CURSISTAS

Este tópico refere-se às análises da Parte 3 do questionário. As questões iniciais voltaram-se à mudança de função e carreira dos(as) PC após o curso. As questões a seguir analisadas dizem respeito a quais significados o Proinfantil agregou à vida pessoal e profissional dos(as) entrevistados(as). As questões posteriores estão diretamente relacionadas ao formato e conteúdo do Programa.

3.3.1 Impacto com relação à carreira

Apenas 20,8% dos cursistas afirmam ter **dado continuidade aos seus estudos** após terem concluído o curso, ingressando no nível superior, nos cursos de Pedagogia e bacharelado em Zootecnia. A maioria, 75% dos PC, não prosseguiu nos estudos. A falta de oportunidade foi um dos aspectos mais assinalados como justificativa de impedimento ao prosseguimento dos estudos. Apenas um dos PC não se pronunciou.

A maioria (83,3%) também afirmou não ter **mudado de função nas instituições de educação infantil**. Apenas dois sujeitos assinalaram ter mudado de função: um exercia a função de recreador e passou a atuar como professor na educação; o outro passou a atuar no ensino fundamental, além de ser professor na educação infantil. Do universo pesquisado, 8,33% dos sujeitos não responderam a essa questão.

Quando os(as) PC foram inquiridos(as) sobre se haviam mudado de nível no plano de carreira do magistério, 79,16% assinalaram negativamente. Apenas quatro dos sujeitos afirmam que mudaram, justificando que essa mudança foi acompanhada de melhor remuneração. Apenas um dos 24 sujeitos não respondeu a esse questionamento.

Esses dados mostram que, no âmbito da mudança pertinente à continuidade nos estudos, função e carreira, o Proinfantil não causou tanto impacto, possivelmente em decorrência de fatores que extrapolam o desejo dos(as) professores(as) que participaram da formação, subentendendo-se a falta de condições financeiras como empecilho ao acesso a um curso de graduação. Além disso, parte desses sujeitos não conseguiu ascensão na carreira por não fazer parte do quadro efetivo das secretarias municipais educação, como professores(as), e pelo fato de alguns deles terem prestado concurso para auxiliar de serviços diversos.

3.3.2 Os significativos do Proinfantil para o professor cursista

A questão seguinte, pertinente aos significados que o Proinfantil agregou à vida dos(as) PC, foi abordada de três formas: na sua vida pessoal, na sua vida profissional e na compreensão das questões didático-pedagógicas.

Quanto à primeira abordagem, as respostas sinalizam ganhos na relação consigo mesmos, tanto numa perspectiva **pessoal** como na **profissional**. Do ponto de vista pessoal, as justificativas apontam que os impactos na vida pessoal dizem respeito à

maneira de ser e de agir consigo mesmos(as) e com o outro: à elevação de sua autoestima, à melhoria na forma de comunicar-se com as pessoas, à melhoria das relações de convívio com seus filhos e demais crianças, tornando-se melhores como pessoas. Vejamos os relatos:

Atribuí conhecimentos que tinha e passei a ser vista perante as pessoas como uma vitoriosa, diante dos problemas que passei!. (PC1)

Minha auto-estima melhorou, fiz muitas amizades. (PC2)

Mudou a forma de me comunicar com as pessoas e me senti mais segura em termos de aprendizagens pedagógicas. (PC7)

Mudou totalmente a maneira de agir e pensar até em casa com meus filhos, (PC8)

Meu jeito de falar, pois eu falava muito alto e hoje preciso falar o mais baixo possível. (PC11)

A maneira de tratar as crianças tanto as minhas como as outras. (PC16)

Auto-estima elevada, sinto que não posso parar no tempo tenho que continuar o meu crescimento. Isso devo ao Proinfantil. (PC20)

Do ponto de vista profissional, as justificativas apontam, conforme registros, para melhoria de seu trabalho: na forma de registrar seu trabalho, na prática pedagógica, nos conhecimentos obtidos, no planejamento:

Mudou principalmente a minha caligrafia e a minha prática pedagógica. (PC10)

Tornei-me uma pessoa mais capacitada e confiante nas pesquisas e atividades, desenvolvidas. (PC12)

A minha visão de mundo é bem diferente de antes. Hoje tenho mais clareza o que é ser um profissional e também na vida pessoal, com a parte teórica. (PC15)

Experiência, aprendizado, amizade, conhecimentos, enfim, uma série de conquistas significativas, e como trabalhar em sala de aula, planejar os trabalhos, ser valorizada como professor capacitado. (PC22)

Portanto, a melhoria da relação consigo mesmos(as), na condição de pessoas e profissionais, é um significado importante na vida pessoal do(a) professor(a) de educação infantil, adquirido durante o curso, posto que “revela que a formação é um processo permanente na pessoa, para descobrir-se como e para produzir-se como profissional”. (KULIZ, 2006, p. 46). Embora essa questão aborde os impactos do Programa sobre a vida pessoal, doméstica ou privada, foram destacados aspectos

proporcionados pela formação que possibilitaram aquisições extensivas à vida profissional dos(as) entrevistados(as), o que vem ao encontro do que Nóvoa (1995) afirma: na profissão, pessoa e profissional não se separam.

Quanto à segunda abordagem, os significados do Proinfantil para a vida profissional dos PC, as respostas indicam que muitos dos aspectos da vida profissional foram reforçados, como pôde ser observado acima, e outros foram acrescentados. Nessa perspectiva, os ganhos na vida profissional dos(as) PC estão vinculados ao trabalho junto à criança, como se constata na maioria das respostas, que apontam: capacidade de ensinar, mais habilidade para trabalhar com a criança, diversificação das maneiras de entender as crianças e agir com elas, maior valorização da criança e da cultura infantil. É o que se verifica nas seguintes falas:

Ser capaz de ensinar a crianças de 4 a 5 anos e amar o que faço. (PC1)

Minhas práticas pedagógicas se tornaram mais dinâmicas entendo mais a mente das crianças. (PC2)

Na maneira de ensinar na prática pedagógica. Hoje tenho mais habilidade para trabalhar com as crianças. (PC4)

Aprende novas maneiras de trabalhar com as minhas crianças na instituição. (PC5)

Mudou a maneira de agir com as crianças e em relação às práticas pedagógicas. (PC7)

No meu trabalho pude rever alguns conceitos e refletir sobre minha prática enquanto mediadora do conhecimento. Passei a valorizar mais a cultura de cada criança e a respeitar as diferenças. (PC13)

Segurança, nas atividades realizadas, nos gestos tomados com relação as crianças etc. (PC17)

Além disso, parte das respostas indica que houve outros ganhos profissionais em virtude da contribuição das teorias, da aquisição de maior experiência, da melhor organização do seu trabalho, da valorização do planejamento como instrumento importante para o trabalho:

Hoje a minha vida profissional melhorou muito, antes tinha dificuldades por não fazer um plano diário. Com os estudos no Proinfantil não consigo dar uma aula sem plano diário. (PC15)

Na organização dos conteúdos na forma de se comporta em sala como trata as crianças respeitando suas culturas. (PC16)

Minha postura com meus alunos e a elaboração do plano diário, mudou muito. (PC18)

Foi maravilhoso, sou uma educadora profissional na educação infantil, sei as teorias pedagógicas adequadas. (PC9)

Os teóricos e suas leis e a forma como o professor deve agir com as crianças e seus conflitos. (PC10)

Hoje trabalho em equipe sou bastante profissional e não levo problema da minha casa para o trabalho. Aprendi sobre os teóricos e as teorias. (PC11)

O Proinfantil contribuiu bastante para a minha vida profissional, trazendo muitos conhecimentos e aprendizados. (PC12)

Já no ponto de vista profissional foi à experiência. (PC14)

Outras respostas indicam qualidades de um bom professor de educação infantil: segurança no que sabe fazer, autoestima elevada, conhecimento, competência para planejar, valorização, determinação, responsabilidade, como assinalam as justificativas:

Aprendizado, segurança, conhecimento, determinação, desenvolvimento, acontecer. (PC6)

Mudou a minha auto-estima, meus conhecimentos, meu desenvolvimento em aplicar ou realizar as atividades. (PC19)

Segurança, realizada, mas não conformada em parar pela metade do caminho e esse entusiasmo foi conquistador no Proinfantil. (PC20)

Reconhecimento, valorização e segurança para planejar minhas aulas. (PC21)

Aprendi como trabalhar em sala de aula, planejar os trabalhos, ser valorizada como professor capacitado. (PC22)

Percebi a responsabilidade que um professor carrega e sua responsabilidade perante a sociedade perante sociedade. (PC24)

Na visão dos(as) PC, esse conjunto de aquisições em sua vida profissional passou a ter um alto grau de importância, possibilitando a melhoria do seu trabalho, sua organização, marcadas por maior empenho e compromisso.

Dessa forma, percebe-se que as práticas pedagógicas ficaram mais dinâmicas, demonstrando intencionalidade: a busca de uma nova maneira de caminhar. Acrescentamos a isso a constatação de que os(as) PC entrevistados(as) preocuparam-se em demonstrar o que aprenderam, ou o que foi significativo no Proinfantil: elaborar seus planejamentos, ter a criança como o foco de seu trabalho, considerar as teorias em suas atividades profissionais. Segundo Bonetti (2004) e Cabral (2005), esses aspectos são fundamentais no processo de formação de professor de educação infantil. Vinculado

a isso está o fato de que a elaboração dos planejamentos exige conhecimentos, que são mobilizados e que contribuem para uma educação infantil de qualidade, posto que a mobilização dos conhecimentos relaciona-se ao saber fazer, competência que pode advir da formação e da experiência vivenciada, relacionada a cada contexto ou sujeito, neste caso, os(as) PC.

Nessa perspectiva, percebemos que os significados trazidos para a constituição da identidade profissional dos(as) professores(as) estão relacionados à prática pedagógica, em conjunto com seus diversos elementos. De acordo com Tardif (2008), a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação; ela é também uma atividade de saber que mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos. Assim, destacamos que prática pedagógica e conhecimento são dois elementos primordiais ao trabalho do professor de educação infantil, de quem se exige uma articulação teórico-prática dos fazeres.

Quanto à terceira abordagem, os significados do Proinfantil para a **compreensão das questões didático-pedagógicas**, as respostas dos sujeitos reafirmam as falas anteriores, acrescentando detalhes sobre a forma como trabalhar com as crianças. Conforme suas respostas, já citadas – além de saber de ensinar, possuir mais habilidade para trabalhar com a criança, ter outras maneiras de entender e agir com as crianças, valorizar mais a criança e a cultura infantil –, as justificativas apresentadas nessa questão revelam outros significados relacionados a sua vida profissional: o conhecimento sobre a criança e sobre as atividades vinculadas a sua faixa etária; o discernimento sobre o que deve e não deve ser ensinado; o reconhecimento da criança como ser capaz de aprender; a posse da dimensão do que pode ser ensinado dentro e fora da sala de atividade; a capacidade de organizar o planejamento (espaço, tempo, materiais, faixa etária das crianças, entre outras variáveis); o reconhecimento de que as crianças aprendem independente da qualidade dos recursos que sejam proporcionados e que, por isso, o conhecimento sobre elas é importante; o reconhecimento da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Vejamos as falas:

Ter conhecimento das atividades que podem e que não podem ser realizadas para crianças de 4 e 5 anos. (PC1)

A dimensão de cuidar e educar. (PC3)

Compreendi melhor que a criança é um ser inteligente, precisa de muita atenção e o que ensinar eles aprendem, as aulas, práticas dinâmicas foi tudo do Proinfantil. (PC2)

Hoje me sinto mais aberto para as crianças, conheço melhor o comportamento delas, percebo que algumas das crianças tem dificuldades. (PC4)

[...] aprendi como cuidar e educar. (PC6)

Hoje tenho uma visão melhor do que podemos fazer com nossos alunos em questão de atividade dentro ou fora da sala de aprendizagem. (PC12)

A partir do pro infantil percebi que para um bom trabalho é preciso ter em mente a organização do espaço, tempo e materiais e que não necessariamente para fazer um bom trabalho é preciso dispor de recursos caros, com materiais simples também se ensina e aprende. (PC13)

Na minha prática pedagógica trabalho dinamismo lúdico e conhecimento de cada criança, antes não tinha. (PC15)

Nesse sentido, a legislação vigente indica que a formação de professor(a) de educação infantil passa a ser requisito importante aos(às) profissionais que trabalham com a criança pequena. Nesse aspecto, difere do que se preconizava no período anterior à década de 1990, quando as pessoas que atuavam com crianças pequenas não possuíam formação e, portanto, suas práticas não se baseavam na compreensão de que trabalhar com esse público exigia formação e conhecimentos específicos sobre esse sujeito. Por isso, as práticas vinculadas à criança restringiam-se, na creche, aos cuidados, que compreendiam o desenvolvimento de atividades pertinentes à higiene, ao sono e à alimentação, ao passo que, na pré-escola, essas atividades diziam respeito a práticas de escolarização – entre outras, atividades de leitura e escrita, como destaca Cerisara (2002). Conseqüentemente, o planejamento não tinha como foco a criança, e o conhecimento sobre esta era algo distante.

No que se refere à formação e às funções desses profissionais, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em duas dimensões: cuidar e educar, que devem estar refletidas nas propostas pedagógicas das instituições. Tais pressupostos são discutidos nos documentos oficiais “Uma política nacional para educação infantil” e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* de 1998 e 2009. Assim, a formação desses(as) profissionais deve ser específica e nela devem se discutir, também, as funções do professor de educação infantil.

Considerar a criança como ser em desenvolvimento é reconhecer que ela precisa de educação e cuidados inerentes a sua faixa etária, prevendo que um profissional que atue junto a ela possa e deva ter conhecimentos suficientes para contribuir para o seu crescimento e desenvolvimento. Com isso, não se pode conceber uma prática educativa sem a intencionalidade de promover esse desenvolvimento.

3.3.3 Formato e conteúdo do Proinfantil

A questão aqui analisada é pertinente às **disciplinas** do Proinfantil que mais contribuíram para organização do trabalho e reflexão sobre a prática na educação infantil na visão dos(as) cursistas, representada na tabela a seguir.

Tabela 7. Disciplinas que mais contribuíram para formação

Disciplina	Frequência
Organização do Trabalho Pedagógico	24
Fundamentos da Educação	22
Linguagens e Códigos	4
Vida e natureza	1
Matemática e Lógica	-
Identidade Sociedade e Cultura	-
Língua Estrangeira – Inglês	-
Todas	3

De acordo com a tabela, a totalidade dos sujeitos assinalou a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico, seguida de Fundamentos da Educação, que foi destacada por 22 entrevistados(as).

Nessa direção, as justificativas para as contribuições dessas disciplinas, em especial OTP e FE, no trabalho com crianças pequenas convergem para a relação teoria e prática, conforme se evidencia nas falas dos (as) entrevistados(as):

OTP e fundamentos da educação, pois através dessas disciplinas pude aprender, e valorizar as crianças, seus direitos perante a instituição, sendo valorizadas com as teorias que nos ensinaram. (PC17)

Fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico, pois contribuiu de forma significativa, dando o suporte para as minhas práticas na educação infantil. (PC24)

A questão do currículo dos cursos de formação professores(as) de educação infantil é um dado que merece atenção, pois, para formar o profissional da educação infantil, faz-se necessário que o currículo esteja em sintonia com as especificidades desse campo profissional e, portanto, com as funções que esse profissional pode

desempenhar. A eleição maciça dessas duas disciplinas faz-nos pensar sobre a relação teoria e prática a ser considerada no exercício da profissão.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento dessas duas disciplinas ao longo do curso estabelece uma relação de interdependência: enquanto FE trabalha os conteúdos específicos, mais teóricos, conceituais, OTP trabalha sobre como pôr em prática esses conhecimentos, a partir das atividades realizadas pelos(as) cursistas durante a formação, seja nas práticas pedagógicas, quando executam seus planejamentos, seja na elaboração do memorial, quando refletem sobre sua formação.

Essa assertiva está em consonância com as conclusões de Capestrani (2007), para quem o êxito de uma formação está atrelado a sua estrutura curricular e aos responsáveis por sua organização.

A próxima questão diz respeito aos instrumentos avaliativos do Proinfantil que continuaram sendo utilizados pelos PC em suas rotinas profissionais após o curso. Como mencionado no capítulo II e de acordo com o *Guia Geral do Proinfantil* (BRASIL, 2008), o portfólio é constituído por três instrumentos: planejamento diário, registro de atividades e memorial.

O planejamento diário, um dos instrumentos avaliativos do programa, no qual o(a) professor(a) cursista, observado pelo(a) tutor(a) no dia em que a prática pedagógica é acompanhada, planeja seu trabalho. Esse instrumento deve conter: objetivos, metodologia, as atividades que pretende realizar e os materiais, a organização do tempo e do espaço e como as crianças devam estar agrupadas. O registro de atividades, por sua vez, é instrumento avaliativo no qual o(a) cursista registra por escrito uma atividade significativa desenvolvida junto às crianças. No memorial, relato escrito no qual o(a) PC sublinha o seu dia a dia numa perspectiva de crescimento pessoal e profissional durante a formação, registram-se seus sucessos, dificuldades e reflexões acerca de sua formação. Sua avaliação é realizada pelo(a) TR, que atribui pontuação de zero (0) a dez (10). Já o registro reflexivo é parte de outro instrumento avaliativo do programa, o Caderno de Aprendizagem (CA). São registros escritos, elaborados pelos(as) professores(as) cursistas, que trazem reflexões acerca dos conteúdos de cada temática. Consiste em uma autoavaliação, pontuado por área com notas de 0 a 2. Está relacionado com as disciplinas de FE e OTP.

Conforme a tabela a seguir indica, o planejamento diário foi assinalado pela maioria dos sujeitos (17), enquanto o registro de atividades foi assinalado por 5 sujeitos e o registro reflexivo, por 2 dos sujeitos. Alguns dos sujeitos (5) não utilizam os

instrumentos. Importa dizer que os sujeitos que assinalaram o registro de atividades marcaram, simultaneamente, o planejamento diário.

Tabela 8. Instrumentos avaliativos utilizados pelos PC após o curso.

Instrumentos avaliativos do Proinfantil	Frequência
Portfólio	-
Planejamento diário	17
Registro de atividades	5
Registro reflexivo	2
Não estão utilizando	4

Sobre a **utilização do planejamento diário após o término do curso** em suas atividades, os(as) PC reafirmam as falas anteriores, quanto a sua importância e seu significado na sua vida profissional, como instrumento norteador de suas práticas:

Planejamento diário, registro reflexivo. Ao planejar as atividades diárias, devemos também refletir se o que foi planejado se houve aprendizagem. (PC1)

Planejamento diário, hoje estou com crianças de 2 a 3 anos e se eu não planejar os alunos me passam a perna em sala, por isso tenho que esta sempre preparada. (PC8)

O planejamento diário, porque norteia as atividades pedagógicas organizando o tempo, objetivos, metodologia, recursos e avaliações. (PC9)

O Planejamento diário. Norteia as atividades organiza o tempo e etc. (PC10)

Planejamento diário porque norteia as atividades organiza as rotinas e o tempo do professor. (PC11)

Planejamento diário: pois ele me ajudou a organizar o tempo as atividades. (PC16)

Para esses sujeitos, o planejamento diário foi absorvido como recurso importante que perdurou além dos seus fazeres durante a formação, pois permite que planejem e que reflitam sobre as ações que desenvolvem com as crianças, avaliando, com isso, sua aprendizagem, além de passar a observá-las. Reconhecem ainda que esse instrumento contribui para seu preparo para trabalhar com as crianças, à medida que norteia as atividades pedagógicas (tempo, recursos, objetivos).

Os sujeitos que assinalaram não estar utilizando algum dos instrumentos destacam, no entanto, que a não utilização é decorrente do fato de não estarem atuando como professores, e sim como auxiliares nas salas de atividades, conforme justificam:

No momento não estamos usando nenhum, porque estamos em sala como auxiliar do professor. (PC12)

Nenhum, por não está atuando como professora, não participo na construção do planejamento. (PC13)

Não, pois no presente momento não estamos em sala de aula como professores, mas sim como auxiliar de sala. (PC14)

De acordo com essas falas, subentende-se que esses sujeitos, por ocuparem a função de auxiliar de sala, não consideram, como seu papel ou função, o planejar. Com isso, percebe-se que essa função ainda não é tão valorizada.

Essa questão focaliza qual(quais) instrumentos avaliativos do programa os(as) PC julgaram que auxiliou(ram) durante o curso na sua formação docente. A maior parte dos(as) PC (12) sublinhou **memorial**; outra parte (7) destacou o **planejamento diário**; uma minoria (3) assinalou o **portfólio**; apenas um sujeito pontuou o **registro de atividades** e um outro assinalou todos instrumentos.

Tabela 9. Instrumentos avaliativos utilizados pelos PC como sobre a reflexão de sua formação.

Instrumentos avaliativos do Proinfantil	Frequência
Portfólio	3
Planejamento diário	7
Registro de atividades	1
Memorial	12
Todos	1

Os sujeitos que destacaram o memorial em suas repostas sublinharam justificativas que se relacionam a seus avanços e dificuldades durante todo o processo formativo, permitindo maior reflexão sobre sua vida pessoal e profissional:

O memorial, nele via os avanços e as dificuldades. (PC7)

O memorial, porque nele o educador relata seu avanço, dificuldade e sucesso adquirido no cotidiano. (PC9)

O memorial, pois através dele tínhamos que parar, e refletir sobre as nossas praticas e desta forma fazíamos ver como este curso era importante para a nossa vida pessoal e profissional. (PC14)

Memorial, pois através dele podemos fazer uma avaliação de tudo que aprendemos, antes e perante o curso. (PC17)

Memorial porque nele eram escritos como estávamos nos desenvolvendo durante o curso. (PC18)

De acordo os sujeitos que assinalaram o planejamento diário, as justificativas para essa escolha orientam-se para o status desse instrumento como norteador de suas atividades, reafirmando as falas anteriores:

Planejamento diário porque norteia as atividades organiza as rotinas e o tempo do professor. (PC11)

Planejamento diário. O planejamento me ajuda ter uma melhor organização de aula, o tempo, o espaço. (PC15)

Conforme os sujeitos que sublinharam o portfólio, as justificativas relacionam-se com a visão do seu desempenho durante o curso:

O portfólio, porque nele falávamos de tudo um pouco. (PC12)

Todos foram importantes e tiveram sua contribuição. Entretanto, o portfólio subsidiou minha prática, fazendo com que eu refletisse diariamente sobre o desenvolvimento da mesma. (PC13)

O portfólio, pois como havia citado acima nos dava a dimensão exata da educação do meu desempenho como profissional. (PC24)

Na resposta em que foi sublinhado o registro reflexivo, a justificativa assinala que esse instrumento possibilitou ao(à) respondente enxergar seus avanços e suas dificuldades numa perspectiva reflexiva de melhoria em sua formação:

O registro reflexivo pois nele via os avanços e as dificuldades para pensar em melhoria. (PC8)

A reflexão acerca de nossa ação ou daquilo que desejamos construir é um processo que exige coerência e conhecimento. Quando temos consciência do que é fazer parte de um processo formativo, somos impulsionados a discutir, afirmar ou negar aquilo que está ocorrendo ou ainda pode ocorrer. Referente a isso, de maneira muito clara, podemos perceber que a maioria dos(as) PC atribuíram ao memorial a função de

motivá-los a refletir sobre seus avanços e dificuldades na trajetória de formação, tanto na dimensão de sua vida profissional, como na da vida pessoal.

Nesse sentido, pudemos constatar a importância desse instrumento também no que se refere à oportunidade e à capacidade de se expressar dos(as) PC em o registro escrito.

Quando questionados sobre a **avaliação** que fazem do Proinfantil, todos (as) os (as) entrevistados(as) se manifestaram positivamente. Em suas justificativas, sublinharam a mudança de imagem sobre o que é ser professor de educação, sobre crescimento profissional e pessoal, reconhecimento de aprendizagens significativas, conhecimentos teóricos, valorização profissional, conforme se constata em seus relatos e apreciações:

Avalio como um curso que me mostrou um outro lado do professor de Educação infantil. Foi ele que me ensinou a amar mais ainda as crianças. (PC1)

Ótimo, porque cresci tanto pessoal quanto profissionalmente. (PC2)

O Proinfantil é um curso maravilhoso, onde aprendi muitas coisas e cresci bastante tanto pessoal e profissional, (PC5)

Foi uma experiência, um aprendizado que jamais teria sem o Proinfantil, na verdade não tenho palavras pra descrever a gratidão e satisfação que tenho do/no Proinfantil. (PC6)

Um curso ótimo que mudou a maneira de agir e pensar. (PC7)

Foi e é um ensino de qualidade onde o professor ou membro da educação infantil aprende as teorias e as teórica. (PC11)

Um curso de grande importância e valia para o currículo nacional de educação infantil deveriam fazer esse curso. (PC13)

Um curso de grande conhecimento para professores de educação infantil e também para a vida pessoal e de grande importância para a vida profissional. (PC15)

Este curso é único em minha vida, tudo que aprendi devo a ele, nele encontramos conhecimentos diversos como valorização do trabalho e etc. (PC18)

Um programa muito rico em conhecimento, que desenvolve o professor cursista a cada modulo com muito aprendizado. (PC20)

Avalio o Proinfantil uma formação onde todos que trabalha com criança tivesse a oportunidade de conhecer por que para mim foi uma das maiores conquistas. (PC22)

Na esteira das conclusões de Gomes (2003) e Pimenta (2002), verificamos que o desenvolvimento profissional mediante a formação assume duas dimensões: pessoal e a profissional.

Finalizando os questionamentos da Parte 3, a última questão diz respeito às considerações que os(as) PC julgaram importantes sobre o Proinfantil. As justificativas apresentadas conformam-se em três categorias: **relevância do curso** – concebida como propriedade do que tem valor, do que é essencial ou indispensável –, **afetividade** – considerada como aspecto importante nas relações e no processo de construção do conhecimento – e **reconhecimento de necessidades formativas** – representadas como parte importante da vida profissional do professor de educação infantil.

Na primeira categoria, **relevância do curso**, quinze (15) das respostas se enquadram e que ressaltam a importância do curso, crescimento profissional decorrente dos conhecimentos obtidos mediante o curso, avaliados como “novas aprendizagens”, “novos conhecimentos sobre a criança e sobre a maneira de se planejar”, conforme se constata em seus depoimentos:

Estou terminando a minha graduação em pedagogia e não me sinto tão completa quanto a minha formação pelo Proinfantil. (PC1)

O Proinfantil é muito importante pois valeu a pena, é um curso que ajuda ao professor aprender planejar e lidar melhor com as crianças. (PC7)

O Proinfantil nos proporcionou momentos de lazer de forma satisfatória e descontraída. (PC12)

O PROINFANTIL além de preparar para o trabalho, prepara para a vida. (PC13)

Obrigado por tudo principalmente pelos conhecimentos obtidos. Pois é uma fonte de conhecimento muito rico pois através dela obtemos muitos conhecimentos. (PC17)

O Proinfantil é como meu anjo da guarda, as vezes estou indecisa de realizar o trabalho, vou nos meus livros e tudo se ilumina. (PC19)

Uma formação muito completa ao nível-médio, que qualifica de uma forma ampla que trás realmente o professor para atuar na educação infantil. (PC20)

Eu acho o Proinfantil essencial, para o desenvolvimento infantil do nosso país, e de nossa comunidade. Ele é muito rico em conhecimentos infantis. (PC21)

Na segunda categoria, **afetividade**, das respostas cinco (5) justificativas se encaixam, assinalando em suas declarações, os gestos de atenção, carinho e de

incentivo, considerados por eles primordiais nesse processo e materializados nas expressões “agradecimentos”, “gratidão”, “carinho”, “atenção”, “recepção”:

De agradecimentos a todos que contribuíram para o meu sucesso brilhante, durante o curso e que continuará sendo de grande importância para minha vida. (PC23)

A minha mensagem final é uma mensagem de gratidão e incentivo para esses profissionais que dedicam seu tempo, suas forças e seu carinho para transformação o contexto social de uma nação que necessita de guerreiros. Guerreiros que não utilizam armas, mas sim ideais. (PC24)

Na recepção dos professores da AGF, o carinho, o calor humano, na amizade que conquistei fazendo o Proinfantil, os meus colegas de estudo e a minha tutor(a) que é uma pessoa sensacional muito bacana mesmo. (PC4)

Eu achei muito importante a recepção entre as pessoas as amizades feitas com as outras colegas. (PC5)

Foi um estudo proveitoso rico em aprendizado sem falar dos professores que sempre fizeram o possível para nos ajudar. (PC22)

Na terceira categoria, **reconhecimento das necessidades formativas**, quatro (4) sublinharam a importância do Programa, bem como o desejo de dar continuidade aos seus estudos, reconhecida como parte importante da vida profissional do professor de educação infantil, como indicam as expressões "gostaria que não terminasse", "fazer novamente", "dar continuidade à formação":

Eu gostaria que o mesmo não terminasse no IV módulo, seguisse com uma formação continuada e também, exigisse que cada professor desse continuidade o aprendizado nele adquirido. (PC9)

O Proinfantil foi tão importante pra mim que gostaria que não terminasse por aqui e tivesse continuidade e desse mais oportunidades, pois aprendi bastante gostei. (PC11)

Que é uma fonte de conhecimento muito rica e que estudar o Proinfantil foi tudo de bom que pudesse repetir tudo de novo para me atualizar mais e mais. (PC16)

Dinâmico, avaliativo, entre outros conhecimentos. Se eu pudesse realizá-lo eu o realizaria novamente. (PC18)

De acordo com essas falas, as representações que esses sujeitos elaboram sobre o curso demonstram um sentimento positivo, de satisfação. Consideram o curso completo, seja por sua abrangência na perspectiva das dimensões da vida pessoal ou profissional, seja pelos vínculos estabelecidos com as pessoas (professores, tutor(a)es e colegas). Nessa perspectiva, sentem-se aptos, como professores de educação infantil,

para trabalhar com a criança pequena, como também destacam a necessidade de dar continuidade aos seus estudos.

Assim, nossos resultados vieram ao encontro do que Capestrani (2007) constatou em seu trabalho com relação à formação nesse nível de ensino – a formação pode contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos(as) PC –, contrastando-se com as constatações de Brejo (2007) em uma das perspectivas apontadas no seu estudo: nesse nível de ensino, falta aprofundamento teórico. Percebeu-se que é consenso entre os(as) PC que o Proinfantil trouxe conhecimentos relacionados aos saberes e fazeres inerentes a sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao revertermos o caminho percorrido durante a pesquisa, percebemos que há, ainda, muitos “portos” a serem conquistados pelos profissionais que trabalham na Educação Infantil, porém, a despeito de algumas limitações, por descobrirmos aspectos que constituem a identidade do(a) professor(a) desse nível da educação, desvelados mediante a participação dos sujeitos em um programa de formação de professores(as).

A pesquisa buscou investigar as contribuições do Proinfantil na construção da identidade de professores(as) de Educação Infantil integrantes do Grupo II, da Agência Formadora de Arapiraca/AL, apresentando as percepções e os significados que os professores cursistas elaboraram acerca do programa.

Para tanto, foi necessário recorrer a estudos que tratassem do tema em questão, com o objetivo de conhecer aspectos importantes sobre a construção da identidade do professor de criança pequena. Conforme constatamos por meio da revisão da bibliografia pertinente, a construção da identidade profissional constitui-se em um processo racional, que se efetiva nas relações sociais e se processa a partir da ideia de pertencimento do indivíduo a um grupo social de referência, bem como do estabelecimento de diferenças em relação aos demais grupos, por meio das interações e das relações que ocorrem no local em que o sujeito está inserido. No caso do(a) professor(a) de criança pequena, a identificação profissional pode ocorrer mediante as formações e nos locais onde atuam como profissionais, nas instituições de educação infantil.

A construção dessa identidade ainda é, no entanto, um campo que demanda muitas reflexões e discussões, pois as práticas realizadas pelos profissionais nas salas de atividades, nas instituições de educação infantil, ainda não traduzem as especificidades do trabalho com a criança. Além disso, os currículos do curso de Pedagogia e os conteúdos abordados na formação inicial de professor para a educação infantil em nível superior, na maioria das vezes, têm tomado o ensino fundamental como referência, reduzindo-se a carga horária destinada à educação infantil na matriz curricular.

Outro aspecto importante assinalado nos estudos sobre a construção da identidade do professor da criança pequena é que a formação em serviço ou continuada ainda está aquém do desejado, ou seja, não tem concebido a criança e a infância com suas características próprias nem as necessidades específicas dessa fase.

Foi possível identificar, todavia, que a formação inicial, a partir de programas específicos, tem focalizado a formação do(a) professor(a) de educação infantil e contribuído significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos. Isso nos remete a ponderar que a formação inicial – em nível médio normal ou superior – e em serviço ou continuada sejam pressupostos para a promoção de uma educação infantil de qualidade e para a construção de uma identidade específica desses(as) profissionais.

Nessa perspectiva, diante dos dados apresentados e discutidos neste trabalho, foi possível apreender significações elaboradas pelos(as) entrevistados(as) em relação aos temas desenvolvidos acerca da identidade profissional do professor de Educação Infantil, mediante o Proinfantil, identificando que, no período que antecedeu a formação, esses sujeitos, na condição de professores(as) leigos(as), não possuíam uma referência legal ou oficial para a construção de sua identidade profissional, ou seja, não tinham uma formação específica na área.

A identidade profissional desses sujeitos apresentava limites, situada em um terreno em que o desempenho de suas funções estava fortemente marcado pela ausência dos saberes teóricos e práticos específicos a quem trabalha com a criança pequena, não tendo relação com o que é indicado nos documentos oficiais. Também se constatou que a construção da identidade desse profissional foi marcada por falta de valorização profissional, baixa autoestima, deficiência no relacionamento com os colegas de trabalho, dificuldades no trabalho realizado com as crianças e praticamente inexistência de participação na organização e na gestão das instituições educativas.

Na visão dos(as) entrevistados(as), esse quadro modificou-se radicalmente ao término da formação: suas percepções acerca do Proinfantil indicam mudanças profundas na perspectiva dos temas destacados. A valorização profissional, reiteradamente destacada, é atribuída aos conhecimentos obtidos durante o curso, dos quais também decorre a segurança no modo de saber fazer ou planejar as atividades,

bem como o seu reconhecimento e visibilidade, pelo grupo de trabalho, pelos colegas e pela gestão, como profissionais.

A autoestima tornou-se elevada, associada a fatores extrínsecos e intrínsecos à profissão. Na primeira perspectiva, assinala-se uma imagem positiva de si mesmos(as) com relação ao trabalho que desenvolviam, por saberem fazer e realizar com segurança e intencionalidade seu trabalho, e a segunda aponta a sensação de felicidade/satisfação por poder exercer a profissão com mais tranquilidade. As mudanças no relacionamento com os colegas são atribuídas à segurança, decorrente, por sua vez, do conhecimento adquirido, da valorização e do estreitamento das relações pessoais. A primeira transformação sublinha a mudança de imagem que possuíam de si na relação com seus pares a partir de seu trabalho, tanto no que se refere ao trabalho que realizavam na sala de atividades e na instituição, como numa dimensão formativa com seus colegas, contribuindo como facilitador. A segunda indica que passaram a ser valorizados e reconhecidos pelos seus pares pela capacidade de desenvolverem suas atividades de maneira profissional, por sentirem-se em nível de igualdade com os demais e pela conquista de espaço. Nas relações pessoais, apontam que o envolvimento com seus pares não ocorreu apenas no plano profissional; tornou-se mais afetivo, respeitoso.

Com relação às transformações no trabalho com a criança na educação infantil, nosso estudo indica que se situaram tanto no plano da didática, na sistematização do planejamento, no reconhecimento desse instrumento como imprescindível no trabalho, quanto no dos conhecimentos obtidos sobre a criança, sobre as especificidades de sua faixa etária, de que resultou maior vínculo com ela.

Com relação à organização do trabalho pedagógico, o planejamento é destacado como o elemento central na melhoria da prática pedagógica, pois as atividades tornaram-se mais organizadas, houve maior preocupação com as crianças e com o seu desenvolvimento, maior otimização do tempo e dos temas trabalhados, mais criatividade, bem como a compreensão de que o saber teórico proporcionou aos(as) PC maior entendimento sobre sua prática. Em síntese, adquiriram maior autonomia no planejamento, além da consciência de que um planejamento bem articulado traz vantagens para seu trabalho.

Com relação às mudanças relativas a sua participação na organização e na gestão da escola, não foram identificadas transformações significativas, pois, apesar de os sujeitos desta pesquisa terem conhecimento sobre a importância de sua participação nesse âmbito, os gestores dessas instituições nem sempre estavam, segundo os(as) entrevistados(as), acessíveis ou predispostos a possibilitar essa participação.

Com relação aos significados trazidos do curso para a vida pessoal, os ganhos assinalados dizem respeito à melhoria da relação consigo mesmos(as), a partir de aquisições que se relacionam tanto com a construção de sua identidade pessoal, quanto com sua identidade profissional. Na primeira dimensão, melhoria é identificada na maneira de ser e de agir consigo mesmo(a) e com outro – autoestima elevada, melhor forma de se comunicar, melhoria nas relações com filhos e crianças –; na segunda, os ganhos são relativos à aquisição de conhecimentos que contribuíram para o aprimoramento da qualidade de seus registros, planejamentos e de sua prática pedagógica. Assim, observamos que a identidade pessoal (identidade para si) e a identidade profissional, enquanto dimensões da identidade social (identidade para o outro), estão interligadas, pois, como afirma Nóvoa (1995), na profissão pessoa e profissional não se separam.

Ainda em relação à segunda dimensão, além do exposto, apresentaram maior capacidade de ensinar e mais habilidades para trabalhar com a criança, seja na maneira de entendê-la, seja na de valorizá-la e de respeitar a cultura infantil, revelando também qualidades do “bom professor” de educação infantil: responsabilidade, conhecimento, determinação.

As questões didático-pedagógicas acrescentaram conhecimentos sobre a criança e as atividades vinculadas a cada faixa etária, bem como sobre o que deve e o que não deve ser trabalhado, percebendo-se a criança como ser capaz de aprender. A isso se acrescenta o domínio da dimensão do que pode ser trabalhado dentro e fora da sala de atividade, a capacidade de organizar seu planejamento (espaço, tempo, materiais) para/pela criança e de reconhecer que ela aprende independente da qualidade dos recursos que lhe sejam proporcionados e, por isso, o conhecimento sobre elas é tão importante. Também ficou patente a necessidade de considerar a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Quanto aos aspectos relacionados ao formato e ao conteúdo do curso, constatamos que, na percepção dos(as) PC entrevistados(as), as disciplinas Organização do Trabalho Pedagógico e Fundamentos da Educação foram as que mais contribuíram para sua formação como professores(as) de educação infantil, por aprenderem, durante o curso, a relacionar teoria e prática em seu trabalho. Destacaram ainda que o instrumento mais utilizado por eles depois do curso em suas atividades foi o planejamento, em virtude de ser um recurso que norteia suas práticas, pois permite que reflitam sobre suas ações, avaliem a aprendizagem da criança e a observem. Em relação aos instrumentos que colaboraram, durante o curso, em sua formação docente, foi destacado o memorial, pois nele podiam refletir sobre seus avanços e dificuldades, exercendo maior reflexão sobre sua vida pessoal e profissional.

Sobre a avaliação que fizeram sobre o Proinfantil, sublinharam que o programa foi responsável pela mudança de imagem sobre o que é ser professor de educação infantil, pelo crescimento profissional e pessoal. No que diz respeito às considerações sobre o curso, destacaram sua relevância pelos conhecimentos adquiridos e pela afetividade declarada nos gestos de atenção, carinho e de incentivo que lhes foram dispensados e o apontaram também como fundamental para o reconhecimento de suas necessidades formativas e para a motivação à continuidade dos estudos.

Dessa forma, podemos afirmar que a formação pode ser um campo no qual a identidade profissional se produz tanto pelas relações e interações que os sujeitos constituem, como pelos conhecimentos adquiridos e discutidos durante o processo.

Importa-nos, entretanto, apontar que, após o término do curso, dos vinte e quatro (24) sujeitos participantes dessa pesquisa apenas dois (02) ingressaram no nível superior (Pedagogia e Zootecnia); os demais não prosseguiram seus estudos. Com relação à função nas instituições de educação, também apenas dois sujeitos apontaram mudança. No que diz respeito ascensão na carreira, apenas quatro (04) sujeitos indicaram tal mudança. Isso mostra que, no âmbito de continuidade nos estudos, função e carreira, o Proinfantil não causou tanto impacto, possivelmente em decorrência de fatores que extrapolam o desejo desses profissionais.

Nesse sentido, a pesquisadora, na condição de professora formadora, ressalta que tais resultados foram alcançados mediante a iniciativa do MEC em promover uma formação específica, utilizando-se da modalidade a distância; produção de material

didático auto instrucional por uma equipe que preocupou-se com os sujeitos desse atendimento, trazendo um diferencial em relação aos cursos de Pedagogia. Além disso, o planejamento e a organização de ações pedagógicas e administrativas, dentre as quais a organização das formações no âmbito estadual pela UFMS, voltando-se inteiramente às necessidades formativas do curso e dos envolvidos.

Outro destaque deve ser dado à organização do currículo, que permitiu a articulação das disciplinas Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico durante os módulos, dando sentido e significado aos saberes teóricos e, simultaneamente, as saberes práticos; favorecendo a avaliação com foco no processo, e não no produto, ou seja, o acompanhamento próximo do desempenho dos(as) professores(as): os instrumentos avaliativos utilizados; as modificações ocorridas no Grupo de Estudo, o planejamento definido pela UFMS; o olhar atento dos(as) professores(as) formadores(as) no trabalho dos(as) tutores(as), sobretudo na correção e nas devolutivas dos portfólios; a presença efetiva dos(as) tutores(as) nas reuniões mensais para estudo e acompanhamento dos trabalhos; sua presença na observação da prática pedagógica e de suas devolutivas aos(as) professores(as) cursistas; a afetividade que se estabeleceu desde a formação nacional e que se estendeu às demais atividades do programa nas EEG e AGF, proporcionando uma sensação de tranquilidade, segurança e acolhimento para todos envolvidos no processo; a previsão da realização das atividades a partir de um calendário nacional; o total envolvimento da equipe estadual responsável pelo acompanhamento do Programa.

Com isso, destacamos que o Proinfantil não permitiu apenas o desempenho dos(as) professores(as), ou a (re)construção de suas identidades profissionais; o ganho nesse sentido também se estende a todos os participantes envolvidos no processo: professores(as) formadores(as) e tutor(a)es(as) que constituem a AGF, seja no que diz respeito às formações, seja nas atividades desempenhadas por eles(as) durante o curso, proporcionando momentos ricos em aprendizagens, nos quais todos precisavam estar abertos a mudanças, superando dificuldades, levando em consideração as necessidades do grupo, adequando o trabalho, comprometendo-se, auxiliando o outro no seu crescimento profissional, para se obterem melhores resultados tendo como meta a criança.

Assim, essas atividades possibilitaram grande crescimento profissional, tanto para os(as) professores(as) formadores(as), como para os(as) tutor(a)es(as) e os(as) professores(as), e, por que não dizer? Foram momentos de (re) construção de suas identidades profissionais.

Entretanto, outros aspectos merecem atenção. O primeiro deles refere-se ao uso das mídias pelos(as) professores(as) cursistas durante o curso: não foi observado o uso de outras mídias além da impressa (guias de estudo), conforme indica nosso estudo realizado em 2010 (ver CARVALHO, 2010). Desse modo, sugerimos a inclusão dessas atividades, não apenas por meio das disciplinas do currículo, mas que venham a se constituir como componente curricular, pois formar professores pressupõe indicar caminhos de aperfeiçoamento, haja vista que o meio virtual (internet), como recurso nos dias atuais, é necessário a qualquer profissional, sobretudo ao(à) professor(a) que precisa atualizar-se constantemente. Outro aspecto relaciona-se à forma de registro do desempenho do(a) professor(a) cursista, alvo de muita reclamação pelos(as) tutor(a)es(as) durante as reuniões mensais, sugerindo a digitação dessas informações e seu arquivamento em computadores das AGF, ou em mídias digitais. Além desse aspecto, é imprescindível a atualização do módulo I da disciplina Fundamentos da Educação, em virtude da atualização legal, pois sua elaboração antecedeu alguns documentos que já passaram por modificações, dentre os quais as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/2009* e o *Estatuto da Criança e do Adolescente/2011*.

Com relação aos aspectos administrativos, merece menção o período de férias dos(as) professores(as) formadores(as), que se apresenta multifacetado, cabendo a esses(as) profissionais desmembrar suas férias ao longo do ano, pois não podem usufruir férias corridas, (períodos de 30 dias) tendo que dividi-las em períodos de 10 dias, podendo ser suprimida se houver ausência nas atividades previstas no calendário.

Tendo em vista os objetivos propostos e alcançados neste trabalho, foi possível identificar, mediante as percepções dos sujeitos sobre o Proinfantil, que esse programa contribuiu para que os(as) PC se sentissem mais valorizados(as) profissionalmente, em virtude da elevação da autoestima; das melhorias na relação com os colegas de trabalho e nas atividades realizadas com as crianças de modo, bem como

na organização do trabalho e na conquista de participação, mesmo que de modo parcial, na organização e na gestão das instituições educativas.

Com relação aos significados trazidos da formação para sua vida pessoal, foi possível verificar a melhoria da relação consigo mesmos(as) e com o outro. Na vida profissional, destacamos melhoria das práticas pedagógicas; nas questões didático-pedagógicas e, portanto, maior habilidade no trabalho com a criança. Também foi sublinhado pelos sujeitos que: as disciplinas que mais contribuíram para sua formação profissional foram OTP e FE; o memorial foi um dos instrumentos que mais contribuíram na sua formação, pois possibilitou a reflexão sobre seus avanços e dificuldades, porém o planejamento diário perdura até hoje para que possam nortear suas práticas nos ambientes de aprendizagem. Além disso, consideram que o Programa trouxe ganhos significativos para sua vida profissional, que se referem aos conhecimentos e aprendizagens abordados ao longo do curso. Desse modo, assinalam a relevância do Programa, destacando a afetividade como elemento importante e sinalizando o desejo de dar continuidade aos estudos.

Finalmente, desejamos que os resultados desta investigação inspirem outras pesquisas voltadas para a identidade profissional do(a) professor(a) de Educação Infantil, seja na creche ou na pré-escola, e que apresentem elementos que perfazem a dinâmica da formação, sua organização, os saberes e fazeres dos(as) professores(as) que nela atuam, delineando o que é específico e singular a sua identidade, na condição de professor(a) de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Amaral. **Formação profissional específica no contexto da educação de qualidade**. Brasília, 2009, 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília- Faculdade de Educação.

ARAPIRACA/AL. **Relatório Técnico**. Agência Formadora de Arapiraca. Dezembro, 2008.

ARAPIRACA/AL. **Relatório Técnico**. Agência Formadora de Arapiraca. Junho, 2009a.

ARAPIRACA/AL. **Relatório Técnico**. Agência Formadora de Arapiraca. Dezembro, 2009b.

ARAÚJO, Maria José Brito. **Dilemas e desafios na formação na prática pedagógica: um estudo de caso do egresso do curso de pedagogia da UNEAL**. Maceió, 119f. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Alagoas.

BARBOSA, Claudia Lopes. **Os professores e a constituição de sua identidade profissional**. Brasília, 2007, 169f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação de Brasília.

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

BORGES, Maria Paula de Almeida. **Professores: imagens e auto-imagens**. 2007, 658f. Tese de Doutorado –Universidade de Lisboa/ Faculdades de Ciências. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1700>. Acesso: 30/06/2011.

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

_____. Política Nacional de Educação Infantil (1994).

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Portal MEC*. Brasília: MEC/CNE/CP 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso: 10/10/11

_____. **Guia Geral do Proinfantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BREJO, Janayna Alves. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)**. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Cavalhar. **Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior**. Belo Horizonte, 2005, 232f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CAPESTRANI, Ruth Manicor. **De auxiliar de desenvolvimento infantil a professor de educação infantil** – mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação ADI-Magistério. 2007, 167f. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação.

CARVALHO, Kátia Silene Barbosa de Carvalho. **As mídias no Proinfantil**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade de Católica do Rio de Janeiro.

CEPÊRA, Altinary Aparecida. **Educação infantil e formação profissional docente: um estudo sobre o programa PEC – Formação Universitária no Estado de São Paulo**. 2006, 166f. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

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

DIEB, Messias Holanda. **Mébeis, sentidos e saberes: O professor da educação infantil e sua relação com saber**. 2007. Faculdade de Educação. Fortaleza-CE: Universidade Federal do Ceará, 316f. Tese (Doutorado).

EDWARDS, Carolin; GANDINI, Lella; FORMAM, George. **As cem linguagens da criança**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILHO, José Camilo dos Santos & GAMBOA, Silvio Sanches (org). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época; v.2).

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’**. 2003. São Paulo: Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação, 283f. Tese de Doutorado.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise do conteúdo** – sentidos e forma de uso. Portugal: Principia, 2010.

HADDAD, Lenira. A trajetória da Educação Infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. (org). **Questões de educação escolar**: história, políticas e práticas. Campinas: Alínea, 2007.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. 153f. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A., (orgs.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JR, Mousés. **Educando a Infância Brasileira**. In: 500 anos de Educação no Brasil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUHLMANN JR., M. **Trajetórias das concepções de educação infantil**. In: Congresso Brasileiro de Educação Infantil, 14. 2002, Campo Grande. Anais do 14o. congresso Brasileiro de Educação Infantil.

KULISZ, Beatriz. **Professoras em cena**: o que faz a diferença? Porto Alegre: Mediação, 2004.

MACHADO, N.; PINAZZA, M. Teacher preparation in Brazil. In: NEW, R. S.; COCHRAN, M.(org.) **Early Childhood Education**: An International Encyclopedia. Westport, Connecticut/ London: Greenwood Publishing Group, 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MAROY, Christian. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOSS, Piter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Alice Virgínia Brito de. **Contribuição da tutor(a)ia no ensino-aprendizagem dos(as) professores(as) do Proformação.** 2008, 152f. Dissertação (Mestrado). Maceió: Universidade Federal de Alagoas.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

PRADO, Marineuza Caldeira de Sousa. **O Proformação e a construção da identidade profissional docente.** 2008, 178f. Dissertação (Mestrado). Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

ROSADO, Fernanda Penha Noronha. **Os saberes pedagógicos de professores do curso de pedagogia da URI/Santiago.** 2007, 104f. Dissertação (Mestrado). São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António, (Org). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

SILVEIRA, Andréa Moreira. **Processo identitário docente na educação infantil: entre constituições e prescrições.** 2006. 80 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins, 1984.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO - PARTE 1

Identificação do Professor Cursista do PROINFANTIL da Agência formadora Arapiraca- AL:

Nome: (Opcional) _____

Pseudônimo (se Desejar) _____

Sexo: Masculino Feminino

1. Quando você participou do PROINFANTIL:

Complete a lacuna ou marque um X na alternativa correta

- a) Você tinha interrompido seus estudos há _____ anos.
- b) Você já atuava na educação há _____ anos.
- c) Você se encontra na faixa etária de: 20 – 30 anos 31 – 40 anos 41 – 50 anos mais de 51 anos.
- d) Seu grau de escolaridade é:
- Ensino Fundamental incompleto Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto Ensino Médio completo Nível superior incompleto
- Nível superior completo
- e) Seu vínculo empregatício com o município era: efetivo contrato temporário.
- f) Você atuava na: zona urbana zona rural
- g) Você trabalhava com qual turma de crianças?
- 0 a 1 ano 3 a 4 anos
- 1 a 2 anos 4 a 5 anos
- 2 a 3 anos

2 – Quanto ao seu ingresso no PROINFANTIL:

- foi de livre e espontânea vontade
- foi devido às exigência do sistema de ensino e das exigências da LDB.
- foi convite do sistema de ensino.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARTE 2

PARTE 2 – ANTES DE CURSAR O PROINFANTIL:

1. Com relação à valorização profissional você se sentia: (Assinale apenas uma opção para cada coluna)	ANTES		
	Sim	Não	Às vezes
a) valorizado/a pelo/a diretor/a, colegas professores e pais de crianças.			
b) confortável com a situação profissional em que se encontrava.			
c) satisfeito/a, o salário que recebia era justo e compatível com sua função.			
d) parte integrante do quadro de professores da escola			
Depois do Proinfantil algo mudou em relação a sua valorização profissional? () Sim ou Não ()			
Justifique:			
2. Com relação a auto-estima você sentia:	Sim	Não	Às vezes
a) que ela estava sempre elevada pois sentia-se feliz, realizado/a.			
b) descontente, desmotivado/a para trabalhar.			
c) inseguro/a, e com medo de ser demitido/a de sua função			
Depois do Proinfantil algo mudou com relação à sua auto-estima? () Sim ou Não ()			
Justifique:			
3. Com relação as seus/suas colegas com às quais se relacionava no trabalho você sentia:	Sim	Não	Às vezes
a) vítima de preconceitos e discriminação.			

b) que tinha espaço para demonstrar o que era capaz de fazer.			
c) que era respeitado/a, tinha facilidade para entender e relaciona-se com a equipe gestora da escola, com os colegas professores, crianças e comunidade			
d) que estava sempre receptivo/a, aberto/a a novos relacionamentos de amizade			
e) facilidade para entender as mudanças que ocorria nas relações sociais que mantém.			
f) disposição para propor mudanças e inovações que beneficiava o grupo de trabalho			
Depois do Proinfantil algo mudou na sua relação com as colegas de trabalho? () Sim ou Não ()			
Justifique:			
4. Com relação ao seu trabalho que realizava com as crianças na instituição de educação infantil sentia:	Sim	Não	Às vezes
a) dificuldades e muito esforço para planejar e realizar as atividades docentes.			
b) segurança e tranquilidade para planejar e realizar as atividades docentes.			
c) sabia o que trabalhar com crianças considerando sua faixa etária.			
d) que respeitava a diversidade cultural que envolvia as crianças nos vários contextos à qual encontrava-se inserida.			
e) que garantia o direito da criança a prender e a se desenvolver integralmente nos aspectos: cognitivos, afetivos, motor e sociais.			
Depois do Proinfantil houve alguma mudança no trabalho que realizava com as crianças? () Sim ou Não ()			
Justifique:			
5 Com relação a organização do trabalho pedagógico você sentia:	Sim	Não	Às vezes

a) necessidade de conhecer as teorias da educação para fundamentar a sua ação docente, pois seu trabalho ficava incompleto ou deixava a desejar porque você não conhecia os saberes necessários para o exercício da docência na educação infantil.			
b) preocupado/a quando era necessário fazer explicações sobre alguma prática docente ou atividade que realiza.			
c) seguro/a para lidar com a indisciplina e os conflitos que possam surgir na sua sala de atividade.			
d) que suas relações interpessoais ficavam comprometidas, pois não possuía formação que possibilitasse estabelecer melhores comunicações com os colegas .			
e) que planejava e organizava situações pedagógicas nas salas de atividade e fora delas possibilitando o desenvolvimento das crianças.			
f) que produzia conhecimento pedagógico que envolvesse as crianças nas situações didáticas à educação infantil.			
g) que mantinha coerência entre os temas trabalhados, conteúdos, procedimentos, recursos didáticos, tempo de realização e objetivos previstos.			
h) que era um/a articulador/a entre as instituições de educação infantil, família e a comunidade.			
Depois do Proinfantil houve alguma mudança na organização de seu trabalho? () Sim ou Não ()			
Justifique:			
6. Com relação a sua participação na organização e gestão da instituição educativa você sentia:			
a) participante ativo nas tomadas de decisões e isso fazia você feliz.			
b) que era capaz de participar efetivamente dos momentos coletivos da instituição (elaboração do PPP, Planejamentos, Reuniões com os pais, etc)			
c) que era “deixado de lado” quando tratava de assuntos que exigia posicionamentos e tomadas de decisões do grupo.			

Depois do Proinfantil houve alguma mudança com relação a sua participação na organização e gestão da instituição? () Sim ou Não ()

Justifique:

ANEXO C - QUESTIONÁRIO - PARTE 3

Todas as questões abaixo se referem ao período posterior à sua formação no PROINFANTIL. Assinale apenas uma opção para cada coluna

1) Depois que cursou o PROINFANTIL você deu continuidade aos seus estudos?

Sim () qual curso fez?

Não () por

quê? _____

2) Com a conclusão do PROINFANTIL você mudou de função na instituição de educação infantil?

Sim () Qual?

Não ()

3) Com a conclusão do PROINFANTIL você mudou de nível no Plano de Carreira?

Sim () Não ()

Por quê: _____

4) Quais os significados que o PROINFANTIL teve para a sua vida:

a) pessoal

b) profissional

c) para a compreensão das questões didático-pedagógicas:

5) Que disciplinas contribuíram para a organização do seu trabalho e reflexão de sua prática na educação infantil? Justifique

6) Dos instrumentos avaliativos do PROINFANTIL (Portfólio, memorial, registro de atividades, planejamento diário, registro reflexivo) qual(quais) deles você continuou a usar na sua rotina profissional? Justifique.

7) Destes instrumentos avaliativos citados acima, qual (quais) você julga que mais auxiliou em sua formação docente? Justifique.

8) Que avaliação geral que você faz do PROINFANTIL?

9) Este espaço é para você fazer quaisquer considerações que julgar interessante. O que você acha mais importante dizer para este estudo sobre o PROINFANTIL?

APENDICE - A

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS DAS UNIVERSIDADES

Nº	Ano	Autor	Título	Tipo de publicação
1	2009	Dalva de Sousa Franco	Gestão de Creches para além da Assistência Social – Transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 e 2004.	Dissertação de Mestrado
2	2009	Maria Paula Vignola Zurawski	Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância.	Dissertação de Mestrado
3	2008	Kátia Aparecida Gallassini	Docência na Educação Infantil: Um estudo das relações entre as representações sociais e as práticas pedagógicas.	Dissertação de Mestrado
4	2007	Moema Helena de Albuquerque Kiehn	A Educação Infantil nos Currículos de Formação de Professores no Brasil	Dissertação de Mestrado
5	2007	Ruth Manincor Capestrani	De Auxiliar de Desenvolvimento Infantil a Professora de Educação Infantil – Mudanças Subjetivas mediadas pela Participação no Programa de Formação <i>ADI-Magistério</i> .	Dissertação de Mestrado
6	2007	Mariana Aguiar Jabur	“Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres 7revelando sentidos para uma Educação Infantil de qualidade”.	Dissertação de Mestrado
7	2007	Anatália Dejene Silva de Oliveira	A Formação em Pedagogia para Docência na Educação Infantil: Em busca do sentido da qualidade.	Dissertação de Mestrado
8	2007	Claudia Lopes Barbosa	Os Professores e a Constituição de sua Identidade Profissional.	Dissertação de Mestrado
9	2006	Viviane César Beteli	Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil em Creches.	Dissertação de Mestrado
10	2005	Ana Carla Ferreira Carvalhar Cabral	Formação de Professores para Educação Infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior	Dissertação de Mestrado

11	2004	Cleonnice Maria Tomazzetti	Pedagogia e Infância na perspectiva Intercultural: Implicações para formação de Professores.	Tese de Doutorado
12	2004	Nilva Bonetti	A Especificidade da Docência na Educação Infantil no Âmbito de Documentos Oficiais Após a LDB 9394/1996.	Dissertação de Mestrado
13	2003	Marineide de Oliveira Gomes	As Identidades de Educadoras de Crianças Pequenas um caminho do 'eu' ao 'nós'.	Tese de Doutorado
14	2003	Anamaria Santana da Silva	A Professora de Educação Infantil e sua Formação Universitária.	Dissertação de Mestrado
15	2000	Sônia Cristina de Lima de Fernandes	Grupos de Formação – Análise de Um Processo de Formação em Serviço sob a Perspectiva dos Professores da Educação Infantil.	Dissertação de Mestrado

APENDICE B

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE TESES CAPES

Nº	Ano	Autor	Título	Tipo de publicação
1	2009	Maria Alice de Rezende Proença	A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência.	Tese de Doutorado
2	2009	Joana Adelaide Cabral Moreira	Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil análises da prática docente à luz dos autores da escola de Vygotsky.	Tese de Doutorado
3	2009	Roberta Rocha Borges	Curso de extensão universitária PROEPRE: Contribuição para formação de professores da creche.	Tese de Doutorado
4	2009	Maria Alice de Rezende Proença	A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência.	Tese de Doutorado
5	2009	Vania Nora Bustamante Dejo.	Cuidado Infantil e Construção Social da Pessoa: uma Etnografia em um Bairro Popular de Salvador.	Tese de Doutorado
6	2009	Genícia Martins de Matos.	Entre Fraldas e Letras, fazeres e Afetos: Educadores Infantis de Belo Horizonte.	Dissertação de Mestrado
7	2009	Alexandre Sônego de Carvalho	Formação cultural do professor no programa pedagogia cidadã.	Dissertação de Mestrado
8	2009	Ana Claudia Paula do Carmo	A Formação dos professores de Educação infantil frente aos avanços legais e política de educação infantil de Boa Vista/RR.	Dissertação de Mestrado
9	2009	Claudia Regina Renda Biscaro	A Construção das identidade de gênero na educação infantil.	Dissertação de Mestrado
10	2009	Márcia Aparecida Baldini	Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia - 2006 – Contribuições para a formação acadêmica e a prática docente.	Dissertação de Mestrado
11	2009	Maria José de Brito Araújo.	Dilemas e Desafios na Formação Docente e na Prática Pedagógica: Análise do Egresso do Curso de Pedagogia da Uneal.	Dissertação de Mestrado
12	2009	Yvone Costa de Souza	Atravessando a linha vermelha: Programa “Nova Baixada” de Educação Infantil.	Dissertação de Mestrado
13	2008	Marisa Vasconcelos Ferreira	Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC – Municípios.	Tese de Doutorado
14	2008	Aristeo Gonçalves Leite Filho	Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960.	Tese de Doutorado
15	2008	Eliza Maria Barbosa	Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil.	Tese de Doutorado

16	2008	Isabel Melero Bello	Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil.	Tese de Doutorado
17	2008	Jacylene Melo de Oliveira Araújo	A Formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: contribuições e lacunas teóricas-práticas.	Tese de Doutorado
18	2008	Marilene Dandolini Raupp	Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006).	Tese de Doutorado
19	2008	Marisa Vasconcelos Ferreira	Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC – Municípios.	Tese de Doutorado
20	2008	Carmen Lúcia de Sousa Lima.	Fazeres de Gênero e Fazeres Pedagógicos: como se entrecruzam na Educação Infantil.	Dissertação de Mestrado
21	2008	Kelen Antunes Lyrio.	As redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos praticantes da Educação Infantil como possibilidades de problematização do currículo por projetos.	Dissertação de Mestrado
22	2008	Ana Brasil de Oliveira	Crianças e infância nas disciplinas de psicologia dos cursos de magistério: um estudo na rede estadual de educação na Rede Estadual de Educação na região metropolitana de Florianópolis.	Dissertação de Mestrado
23	2008	Ana Cláudia Boadana da Paixão	Percepção de professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre sua prática de educação ambiental.	Dissertação de Mestrado
24	2008	Ana Cristina Barreto Floriani	As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990.	Dissertação de Mestrado
25	2008	Ana Vani Giraldi	A Prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?	Dissertação de Mestrado
26	2008	Angélica Acácia Aures Angola	Política para formação de professores: a escola normal pública entre 1999 e 2003.	Dissertação de Mestrado
27	2008	Célia Lopes da Luz	Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil.	Dissertação de Mestrado
28	2008	Elaine Luciana Silva Sobral	Proposta curricular para educação infantil: (Re) significando saberes docentes.	Dissertação de Mestrado
29	2008	Elson de Souza Lemos	Práxis Pedagógica e Formação Docente: uma análise da articulação dos saberes no currículo do professor da educação infantil.	Dissertação de Mestrado
30	2008	Estela Inês Leite Tosta	A formação de professores de educação infantil: um estudo a partir de profissionais em exercício.	Dissertação de Mestrado
31	2008	Ana Vani Giraldi	A Prática da professora no cotidiano de uma creche: Que prática é essa?	Dissertação de Mestrado
32	2008	Carmen Lúcia de Sousa Lima	Fazeres de Gênero e Fazeres Pedagógicos: como se entrecruzam na Educação Infantil	Dissertação de Mestrado
33	2008	Geise Cristina Lubas Ricardi	O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil	Dissertação de Mestrado
34	2008	Juliana Gonçalves Diniz Fernandes	Desvelando uma instituição de Educação Infantil: uma experiência de formação em serviço com profissionais da primeira infância	Dissertação de Mestrado

35	2008	Kelen Antunes Lyrio	As redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos praticantes da Educação Infantil como possibilidades de problematização do currículo por projetos.	Dissertação de Mestrado
36	2008	Nelly Narcizo de Souza	Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos	Dissertação de Mestrado
37	2008	Teresa Cristina Fernandes Teixeira.	Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar.	Dissertação de Mestrado
38	2008	Ana Cristina Barreto Floriani	As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990	Dissertação de Mestrado
39	2008	Áurea Maria Costa Rocha	A Formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de pedagogia da UFPE.	Dissertação de Mestrado
40	2008	Cláudia Denis Alves da Paz	Gênero no Trabalho pedagógico da educação infantil.	Dissertação de Mestrado
41	2008	Hellen Jaqueline Marques	Reflexão ou Inflexão? produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil: a prática reflexiva em foco	Dissertação de Mestrado
42	2008	Joana Angélica Bernardo de Oliveira	Atividade na pré-escola: concepções teóricas e prática docente	Dissertação de Mestrado
43	2008	Maria da Conceição Miranda Campêlo	Representações e Práticas Profissionais de Pedagogas Formadas em Serviço pela UFPB	Dissertação de Mestrado
44	2008	Sharlene Marins Costa	Trajétórias de duas professoras: formação e saberes docentes.	Dissertação de Mestrado
45	2008	Shyley Patrícia Fiel dos Santos	Itinerâncias formativas: o processo de construção da identidade docente.	Dissertação de Mestrado
46	2008	Fernanda Amaral Almeida	Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade	Dissertação de Mestrado
47	2008	Silvânia Regina Pellenz Irgang	Baús de saberes e de significações imaginárias: o lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de pedagogia.	Dissertação de Mestrado
48	2008	Alice Virgínia Brito de Oliveira.	Contribuição da Tutoria no Ensino-aprendizagens dos Professores Cursistas do Proformação.	Dissertação de Mestrado
49	2008	Marineuza Caldeira de Souza Prado.	O Proformação e a Construção da Identidade Profissional Docente Goiânia	Dissertação de Mestrado

50	2007	Eronilda Maria Gois de Carvalho	Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: Um estudo de professoras e professores da pré-escola pública	Tese de Doutorado
51	2007	Maria Cristina Leandro de Paiva	Uma viagem aos saberes das formadoras de professoras da Educação Infantil.	Tese de Doutorado
52	2007	Messias Holanda Dieb	Móbeis, Sentidos e Saberes: o professor da educação infantil e sua relação com o saber.	Tese de Doutorado
53	2007	Andréa Cardoso Reis	Dialógos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação.	Tese de Doutorado
54	2007	Eronilda Gois de Carvalho	Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: Um estudo de professoras e professores da pré-escola pública.	Tese de Doutorado
55	2007	Katharina Elisabeth Arnold Beraldo	Educadoras de creche: percepção de motivos de satisfação, de insatisfação e de estresse vinculados ao desempenho profissional.	Tese de Doutorado
56	2007	Maria Cristina Leandro de Paiva	Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da educação infantil.	Tese de Doutorado
57	2007	Lilia Ieda Cavalcante	Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de Abrigo.	Tese de Doutorado
58	2007	Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis	Especialista, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na pedagogia?.	Dissertação de Mestrado
59	2007	Bianca Recker Lauro	A Diversidade no/do cotidiano de creche: identidades, conhecimentos e espaços tempo.	Dissertação de Mestrado
60	2007	Cassiana Raizer	Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa.	Dissertação de Mestrado
61	2007	Cristiane Antunes Espindola Zapelini	Saberes dos professores da educação: conquista ou utopia na formação continuada.	Dissertação de Mestrado
62	2007	Dalânea Cristina Flor	Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?.	Dissertação de Mestrado
63	2007	Elizabete Maria Reginato Sana	Caracterização das professoras de educação infantil dos centros de convivência infantil - CCI's/UNESP.	Dissertação de Mestrado
64	2007	Fernanda Pena Noronha Rosado	Os saberes pedagógicos da prática de professores do curso de pedagogia da URI/Santiago.	Dissertação de Mestrado
65	2007	Jane Mary de Paula Pinheiro Tedeschi	A professora de educação infantil e a alfabetização: relação entre a teoria e a prática.	Dissertação de Mestrado
66	2007	Jeane Carvalho Dalri	Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com Crianças de 0 a 3 anos.	Dissertação de Mestrado
67	2007	Julia Inês Pinheiro Bolota Pimenta	Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores.	Dissertação de Mestrado

68	2007	Karla Bianca Freitas de Souza	Uma Análise das Implicações da Formação na Práxis Pedagógica de Professores de Educação Infantil na Cidade de Imperatriz-MA.	Dissertação de Mestrado
69	2007	Karla Lucena de Souza	Formação de professores:: um estudo de caso da prática vivenciada pelas Aldeias Infantis SOS Paraíba.	Dissertação de Mestrado
70	2007	Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda	De Babás de luxo a Professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na educação infantil.	Dissertação de Mestrado
71	2007	Luciane Souza Soares	Formação contínua: caminhos e descaminhos.	Dissertação de Mestrado
72	2007	Marcia Cristina Souza Bueno	Formação contínua em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil.	Dissertação de Mestrado
73	2007	Maria Luiza Fava Lopes Camargo de Assis	A influência do curso de extensão PROEPRE - fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil na formação continuada de professores.	Dissertação de Mestrado
74	2007	Maria Valcidea do Nascimento Maciel	Programa de Formação Docente/MAGISTER-UFC: verso e reverso das Práticas Educativas do Ensino em Artes.	Dissertação de Mestrado
75	2007	Marília de Souza Castelo Branco Faria	Formação de Professor de Educação: para quê?	Dissertação de Mestrado
76	2007	Andréa Moreira Silveira	O processo Identitário docente na Educação infantil: entre constituições e prescrições.	Dissertação de Mestrado
77	2007	Elisabete Andrade	Educação continuada de professoras no espaço-tempo da escola infantil: relações de poderes e saberes.	Dissertação de Mestrado
78	2007	Cassiana Magalhães Raizer	Portfólio na educação infantil: Desvelando possibilidades para a avaliação formativa.	Dissertação de Mestrado
79	2007	Ermelinda Maria Barricelli	A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil	Dissertação de Mestrado
80 81	2007	Janaina da Silva João	Educação infantil para além do discurso da qualidade: Sentidos e significações da educação infantil para pais, professores e crianças.	Dissertação de Mestrado
82	2007	Jeane Carvalho Dalri	Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com Crianças de 0 a 3 anos.	Dissertação de Mestrado
83	2007	Luciane Wayss Staffen.	A abordagem da diversidade no discurso do referencial curricular nacional para a educação infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de educação infantil pública brasileira	Dissertação de Mestrado
84	2007	Lucy Durant Masquetti Pelz	A educação Infantil no Contexto de uma Pré- Escola: relato de experiência como subsídio à prática pedagógica	Dissertação de Mestrado
85	2007	Maria da Luz Santos Ramos	É bom ser criança, ter de todos atenção...Um recorte do estado do conhecimento de publicações em educação infantil (1996 - 2006).	Dissertação de Mestrado

86	2007	Maria Luiza Fava Lopes Camargo de Assis	A influência do curso de extensão PROEPRE - fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil na formação continuada de professores	Dissertação de Mestrado
87	2007	Maria Valcidea do Nascimento Maciel	Programa de Formação Docente/MAGISTER-UFC: verso e reverso das Práticas Educativas do Ensino em Artes.	Dissertação de Mestrado
88	2007	Risete Machado Ramos	Produção do conhecimento sobre formação de professores da Educação Infantil: dissertações e teses no período de 2000 a 2005/Brasil	Dissertação de Mestrado
89	2007	Sinara Almeida da Costa Sales	"Falou, tá falado!" As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor.	Dissertação de Mestrado
90	2007	Vera Fátima Dullius	A Política de Formação de Professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: oferta de formação superior no RS (1996 a 2006)	Dissertação de Mestrado
91	2007	Dídima Maria de Mello Andrade	Formação Inicial, Saberes Docentes Profissionais: um estudo de caso no seio do Programa Rede UNEB 2000	Dissertação de Mestrado
92	2007	Evelyn Cristina Mergener de Arruda Calixtro	O lugar do saber da ação pedagógica, em pesquisa sobre a formação para a docência	Dissertação de Mestrado
93	2007	Luciene Pereira Barreto	Formação docente inicial: a percepção de professores.	Dissertação de Mestrado
94	2007	Mare Zoé Machado Spat	Trabalho docente: a construção dos saberes profissionais de docentes da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito	Dissertação de Mestrado
95	2007	Regiane Ibanhez Gimenes Berni	A construção da prática do professor de educação infantil: um trabalho crítico-colaborativo	Dissertação de Mestrado
96	2007	Sônia Maria Santos do Nascimento	Cruzando Olhares, refletindo e dialogando: o Projeto Formativo do Curso de Pedagogia da UFPI – Paraná	Dissertação de Mestrado
97	2007	Suzana da Rocha Vieira	Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?	Dissertação de Mestrado
98	2007	Janayna Alves Brejo	Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005).	Dissertação de Mestrado
99	2007	Vânia Alexandrino Leitão.	Formação de Professores em Exercício na Agenda Positiva de Educação Básica Universal.	Dissertação de Mestrado
100	2006	Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho	Políticas nacionais de educação infantil: Mobral, Educação pré-escolar e a Revista Criança.	Tese de Doutorado
101	2006	Arisa Araújo da Luz	Uma educação que é legal! é possível a inclusão de todos na escola?	Tese de Doutorado

102	2006	Elida Maria Costalonga	Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores.	Tese de Doutorado
102	2006	Lucilena Marcondes Coelho de Oliveira	Educação Infantil e criatividade: perspectiva de professoras.	Tese de Doutorado
104	2006	Olivetti Rufino Borges Prado Aguiar	Reelaborando conceitos e resignificando a prática na educação infantil.	Tese de Doutorado
105	2006	Maria Carmem Freire Diógenes Rego	A Formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica.	Tese de Doutorado
106	2006	Valéria Maria Arraes de Alencar.	O Professor sob a perspectiva de seus egressos.	Dissertação de Mestrado
107	2006	Adriana Escanho de Oliveira	A Construção da identidade do professor e seu compromisso ético com o ato de educação.	Dissertação de Mestrado
108	2006	Altinary Aparecida Cepera.	Educação Infantil e Formação Profissional Docente: Um Estudo sobre o Programa PEC.	Dissertação de Mestrado
109	2006	Ana Corina Machado Spada.	Educação Infantil no contexto da creche – Um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília-SP.	Dissertação de Mestrado
110	2006	Anita Viudes Carrasco de Freita	Práticas educativas em creche pública do Município de São Paulo no período de transição para a Secretaria Municipal de Educação (1999-2003).	Dissertação de Mestrado
111	2006	Beatriz Helena Furlanetto.	Infância em pauta – Um estudo histórico sobre as concepções de infância presentes nas canções e na formação.	Dissertação de Mestrado
112	2006	Cilmara Botoleto Delrio Ayache.	O Binômio cuidar e educar no currículo da creche – o caso do Centro Andrea Pace de Oliveira.	Dissertação de Mestrado
113	2006	Kelly Cristina Ramos Toscano	As transformações das práticas em educação infantil no período de 1960-2000: os trabalhos dos alunos, a voz das professoras e os documentos curriculares.	Dissertação de Mestrado
114	2006	Márcia Barbosa Soczek	Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004).	Dissertação de Mestrado
115	2006	Maria do Carmo Gonzalez Borges	A Prática Educativa e a Proposta de Formação Acadêmica para as Educadoras que Trabalham Diretamente com Crianças em Creches: Um Estudo sobre a Relação Cuidar/Educar na Cidade de Santos.	Dissertação de Mestrado
116	2006	Maria Neve Collet Pereira	Políticas públicas para Educação Infantil em Curitiba, segundo profissionais que atuam nos CMEIS (1997- 2005).	Dissertação de Mestrado
117	2006	Marilisi Fischer Silveira de Souza.	A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês.	Dissertação de Mestrado
118	2006	Marinete Fontana Garcia	Os saberes dos professores de Educação Infantil em relação à construção numérica: Formação de professores em um grupo cooperativo.	Dissertação de Mestrado

119	2006	Rejane Cavalheiro	Trajetória de formação no ensino superior: um estudo com os Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da UFSM	Dissertação de Mestrado
120	2006	Rita de Cássia Giovaneli	Característica da identidade e competência do professor coordenador de educação infantil.	Dissertação de Mestrado
121	2006	Roberta Cristiane Pascarelli Alves	Percepções de educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche.	Dissertação de Mestrado
122	2006	Roberta de Araújo	O Curso normal e a formação da cidadania: realidade ou utopia?.	Dissertação de Mestrado
123	2006	Silvia Regina Pincerato Petrilli	A Prática reflexiva na formação docente: Implicações na formação inicial e continuada.	Dissertação de Mestrado
124	2006	Solange Estanislau dos Santos	A criança e sua infância: combates nos saberes em educação.	Dissertação de Mestrado
125	2006	Adriana Guimarães Dias Rubiato	A Construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão	Dissertação de Mestrado
126	2006	Elisangela Argenta Zanatta	Saberes e práticas das mães no cuidado à criança de zero a seis meses de vida	Dissertação de Mestrado
127	2006	Flavia Flach	Educação Infantil: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação	Dissertação de Mestrado
128	2006	Mônica Maria Silva de Sousa	Qualidade na educação infantil: O olhar da criança sobre a pré-escola.	Dissertação de Mestrado
129	2006	Andrea Carla Pereira Campos Cunha	O Processo de construção da profissão docente: estratégias do professor debutante na carreira do magistério.	Dissertação de Mestrado
130	2006	Cassiano Roberto Nascimento Ogliari.	Concepção de formação inicial de professor para a educação profissional de nível média: um aspecto da história da educação no estado do Paraná.	Dissertação de Mestrado
131	2006	Dirceu Blanski	A articulação dos saberes docentes no processo de formação do acadêmico do curso de Pedagogia a Distância do IE/UFMT: os seminários temáticos como "locus" de possibilidades.	Dissertação de Mestrado
132	2006	Elizabeth Maria França Borges	Saberes docentes: produções das/nas práticas cotidianas.	Dissertação de Mestrado

APENDICE C

QUADRO DAS CATEGORIAS – AS UNIDADES DE REGISTRO ENCONTRADAS NA PARTE 2 DO QUESTIONÁRIO - QUESTÃO 1.

Nº	Questão 01: Depois do Proinfantil algo mudou em sua valorização profissional?	Tema	Unidade de registro/contexto	Frequência/total	
		Valorização Profissional		Categorias	
				Segurança/conhecimento	Reconhecimento do outro
				16 (66,6%)	8 (33,3%)
01	Sim. Simplesmente, houve uma valorização muito grande pessoal, profissionalmente. Nem tanto por parte de alguns gestores.	Valorização Profissional	[...] houve uma valorização muito grande pessoal, profissionalmente. Nem tanto por parte de alguns gestores	X	
02	Sim. Pois, as pessoas percebiam o nosso trabalho e não davam tanto valor, hoje mudou bastante sinto o reconhecimento dos colegas de trabalho.	Valorização Profissional	Pois, as pessoas percebiam o nosso trabalho e não davam tanto valor, hoje mudou bastante, sinto o reconhecimento dos colegas de trabalho.		X
03	Sim. Pois tinha bastante segurança para lidar com as crianças em salas de aula ter como educar individualmente.	Valorização Profissional	[...] bastante segurança para lidar com as crianças em salas de aula e ter como educar individualmente.	X	

04	Sim. Hoje sou mais valorizado e os meus conhecimentos cresceram bastante.	Valorização Profissional	Hoje sou mais valorizada e os meus conhecimentos cresceram bastante.	X	
05	Sim, porque depois que cursei o curso, aprende muito com os conhecimentos que foram passados para todos nós.	Valorização Profissional	[...] aprendi muito com os conhecimentos que foram passados para todos nós (PC05)		
06	Sim. Pois hoje tenho segurança do falo e faço pois aprendi coisas que antes não tinha a mínima noção.	Valorização Profissional	Aprendi coisas que antes não tinha a mínima noção.	X	
07	Sim. Depois do Proinfantil fui vista com outro olhar por parte da gestão.	Valorização Profissional	[...] fui vista com outro olhar por parte da gestão.		X
08	Sim, como eu já havia terminado o curso os outros profissionais me respeitavam mais e levavam meu trabalho a sério.	Valorização Profissional	Como eu já havia terminado o curso, outros profissionais me respeitavam mais e levavam meu trabalho a sério.		X
09	Sim. Atualmente tenho um ponto de vista com relação a valorização profissional. Pois devido ao aprendizado no Proinfantil minha vida mudou totalmente. Hoje trabalho com segurança na educação infantil.	Valorização Profissional	[...] devido ao aprendizado no Proinfantil minha vida mudou totalmente. Hoje trabalho com segurança na educação infantil.	X	
10	Sim. Hoje eu me sinto mais segura em relação a minha valorização profissional, pois, tenho realizado trabalhos que antes do Proinfantil não realizava.	Valorização Profissional	[...] me sinto mais segura em relação a minha valorização profissional, pois, tenho realizado trabalhos que antes do Proinfantil não realizava.	X	
11	Sim. Atualmente sinto-me valorizada por meus colegas e a diretora e outros que	Valorização Profissional	Atualmente sinto-me valorizada por meus colegas pela diretora e por outros		X

	fazem parte da Educação.		que fazem parte da Educação.		
12	Sim, Em alguns aspectos, por que adquirimos muitos conhecimentos, porém em relação ao nosso reconhecimento salarial e carga horária ainda não fomos reconhecida.	Valorização Profissional	Sim, Em alguns aspectos, por que adquirimos muitos conhecimentos, porém em relação ao nosso reconhecimento salarial e carga horária ainda não fomos reconhecida.	X c/ressalva	
13	Sim. Em alguns aspectos, como por exemplo: na hora de uma discussão sobre algo referente à educação infantil. Por ter feito o PROINFANTIL sinto-me segura em opinar ou fazer críticas construtivas. Entretanto, no que se refere a remuneração e a função de professor continuo desmotivada por não está exercendo tal função.	Valorização Profissional	Sim. Em alguns aspectos, como por exemplo: na hora de uma discussão sobre algo referente à educação infantil. Por ter feito o PROINFANTIL sinto-me segura em opinar ou fazer críticas construtivas. Entretanto, no que se refere a remuneração e a função de professor continuo desmotivada por não está exercendo tal função.	X c/ressalva	
14	Sim em alguns aspectos com relação o conhecimento que adquirimos no proinfantil, mas com a relação do trabalho e da remuneração, não ainda continuamos na mesma situação de antes esperando uma melhoria.	Valorização Profissional		X c/ressalva	
15	Sim. Hoje procuro trabalhar com coerência, em conjunto com todo corpo docente.	Valorização Profissional	Hoje procuro trabalhar com coerência, em conjunto com todo corpo docente.	X	
16	Sim. A forma como trata os meus colegas e como eles estão me tratando sempre nos ajudando.	Valorização Profissional	A forma como trata os meus colegas [...].		X

17	Sim. Porque passei a ser valorizada pela direção, colegas e familiares das minhas crianças tendo um bom desempenho profissional.	Valorização Profissional	[...] passei a ser valorizada pela direção, colegas e familiares das minhas crianças [...].		X
18	Sim. Sinto-me mas valorizada por meus colegas de trabalho. sinto-me confortável com minha situação profissional.	Valorização Profissional	Sinto-me mas valorizada por meus colegas de trabalho.		X
19	Sim. Mudou praticamente tudo como por exemplo a valorização como um todo. Onde trabalhamos com segurança e posso mostrar meus conhecimentos como integrante do grupo.	Valorização Profissional	[...] trabalhamos com segurança e posso mostrar meus conhecimentos.	X	
20	Sim. Hoje tenho segurança para trabalhar e planejar as atividades docentes, com segurança realizo bem o meu trabalho e sou reconhecida pelo meu trabalho em todos os aspectos.	Valorização Profissional	[...] segurança para trabalhar e planejar as atividades docentes [...].	X	
21	Sim. Porque hoje eu tenho o conhecimento, que não tinha antes, os gestores lhe valorizaram mais, me sinto mais participativa. E comecei a receber o salário de professora.	Valorização Profissional	[...] hoje eu tenho o conhecimento que não tinha antes [...].	X	
22	Sim. Eu passei a me sentir segura sabendo quais os meus direitos e deveres, sendo assim todos me respeitam como profissional	Valorização Profissional	Eu passei a me sentir segura sabendo quais os meus direitos e deveres, sendo assim todos me respeitam como profissional.	X	
23	Sim. Houve mais valorização por parte de alguns colegas.	Valorização Profissional	Houve mais valorização por parte de alguns colegas.		X

24	Sim. Profissionalmente, o Proinfantil proporcionou uma melhor qualidade e reciclagem dos meus conhecimentos, garantindo uma valorização profissional.	Valorização Profissional	Profissionalmente, o Proinfantil proporcionou uma melhor qualidade e reciclagem dos meus conhecimentos, garantindo uma valorização profissional.	X	
----	---	--------------------------	--	---	--