

Possíveis (des)encontros entre políticas de formação, perfil formativo e prática pedagógica na educação infantil

Possible (mis) understanding among training policies, training profile and pedagogical practice in child education

Posibles (des) encuentros entre políticas de formación, perfil formativo y práctica pedagógica en la educación infantil

Adelaide Alves Dias¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3989-9338>

Rejane Maria de Araújo Lira²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2397-5025>

Resumo: Este artigo analisa as políticas públicas educacionais relativas à educação infantil e sua interlocução com a formação, o perfil e as práticas pedagógicas de professores, que atuam em Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs), do município de João Pessoa-PB. Usamos como referencial de análise autores vinculados às perspectivas teóricas que consideram a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua história. Na pesquisa realizada, de natureza qualitativa, entrevistamos individualmente 11 (onze) professores/as. As falas foram submetidas à Análise de Conteúdo. O método foi o interpretativo crítico. Os principais

1 Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1986), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Universidade Federal da Paraíba (1992), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001) e pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013-2015). Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Paraíba. É pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Coordenou o Programa do PROCAD/CAPES NF 797/2010, é pesquisadora Associada do CIERS-Ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação) e da Cátedra UNESCO de Profissionalização Docente. É membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), do Fórum Estadual de Educação da Paraíba (FEE-PB) e coordenadora do Fórum de Educação Infantil da Paraíba (FEIPB) e do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/UFPB).

2 Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia para o Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) com Área de Aprofundamento em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal da Paraíba - Campus I (2008). Mestre em Educação, na linha de Processos de Ensino-Aprendizagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Centro de Educação - CE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Campus I (2012). Doutora em Educação, na linha de Políticas Educacionais, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Centro de Educação - CE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Campus I (2017). Professora da Educação Básica I, da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - PB (2011-atual).

Possíveis (des)encontros entre políticas de formação...

resultados apontam para a existência de tensões e complexas relações de divergência entre a formulação e a implementação das políticas analisadas, tanto em nível nacional quanto local, caracterizando, assim, uma acentuada desarticulação entre essas políticas, o perfil profissional e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos CREIs investigados.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de Professores. Educação Infantil.

Abstract: This article analyzes educational public policies related to child education and their interplay with the training, profile and pedagogical practices of teachers, who work in Reference Centers for Child Education (CREIs), in the city of João Pessoa-PB. We used as reference for analysis authors linked to the theoretical perspectives that consider the child as subject of rights and protagonist of his history. In the qualitative nature piece of research, we interviewed 11 (eleven) teachers individually. The speeches were submitted to the content analysis. The method was the critical interpretive. The main results point to the existence of tensions and complex relations of divergence between the formulation and implementation of the analyzed policies, at the national and local levels, thus characterizing a marked disarticulation among these policies, the professional profile and the pedagogical practices developed in the investigated CREIs.

Keywords: Educational Policies. Teacher Training. Child Education.

Resumen: Este artículo analiza las políticas públicas educacionales relativas a la educación infantil y su interlocución con la formación, el perfil y las prácticas pedagógicas de profesores que actúan en Centros de Referencias en Educación Infantil (CREIs), de la ciudad de João Pessoa-PB. Usamos como referencial de análisis, autores vinculados a las perspectivas teóricas que consideran el niño como sujeto de derechos y protagonista de su historia. En la investigación llevada a cabo, de naturaleza cuantitativa, entrevistamos individualmente 11 (once) profesores (as). Las hablas fueron sometidas al Análisis de Contenido. El método fue el interpretativo crítico. Los principales resultados apuntan para la existencia de tensiones y complejas relaciones de divergencia entre la formulación e implementación de las políticas analizadas, tanto en nivel nacional como local, caracterizando, así, una fuerte desarticulación entre esas políticas, el perfil profesional y las prácticas pedagógicas desarrolladas en los CREIs investigados.

Palabras Clave: Políticas Educacionales. Formación de Profesores. Educación Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A tarefa de investigar as políticas públicas educacionais vigentes de formação e sua interlocução com o perfil e práticas pedagógicas de professores que atuam na educação infantil, coloca como desafio inicial a necessidade de um posicionamento prévio frente ao que se entende por instituição de educação infantil, criança e seu processo educativo. A instituição de educação infantil é aqui entendida como um direito da criança e como espaço especializado de atendimento educacional- supõe garantir os direitos legais já conquistados, e também avançar para além da defesa deles-, que considera o desenvolvimento integral da criança, como protagonista, sujeito histórico, crítica, criativa e produtora de cultura.

Ao tratar crianças pequenas como sujeitos de direitos e não como alvo de políticas fragmentadas e compensatórias, a Constituição Federal (CF) de 1988 representa um marco legal nas políticas públicas para a educação infantil. Com a atmosfera estabelecida após a CF (1988), a formação docente- no que se refere ao tipo de profissional capaz de cuidar e educar crianças pequenas- reaparece, quando creches e pré-escolas são inseridas nos

sistemas educacionais, compreendidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96 como a primeira etapa da educação básica. . Dado o caráter geral da LDBEN (1996), foi necessária a regulamentação de diversos dispositivos para a educação infantil, por meio de legislação específica e de caráter complementar.

A educação infantil, como está sistematizada nas normativas atuais, traz consigo não apenas uma visão de criança, mas também, de acordo com Oliveira (2012), uma concepção de profissional para atuar junto a estas crianças. O perfil do professor para a especificidade da educação infantil requerer uma formação que agregue o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para suas práticas pedagógicas, de modo a reconhecer e atuar de forma a contemplar a complexidade da formação de crianças de zero a cinco anos em ambientes coletivos.

Existe hoje no Brasil um momento de grande discussão sobre a formação do/a professor/a para atuar com crianças pequenas em instituições infantis, que ainda é marcada por perspectivas tributárias de duas histórias: o assistencialismo e a preparação para a escolarização. De acordo com Gomes (2009), parece haver um reconhecimento de que, em princípio, os cursos de licenciaturas que formam professores no Brasil, especialmente para a educação infantil - Pedagogia -, ainda se mostram academicistas, distantes das práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas; o que se agrava no que diz respeito à criança até 3 anos.

As políticas educacionais que orientam a formação de professores para a educação infantil, segundo Dias e Pequeno (2012) têm sido frágeis quando não contemplam as especificidades dessa etapa de educação. Pensar a formação inicial e o perfil necessário para professores/as da educação infantil envolve a travessia do assistencialismo para o atendimento educacional de forma a garantir os direitos da criança, assim como os dos/as professores/as que atuam nessa etapa de educação, sobretudo porque, a diversidade, traduzida em complexidade, é a característica marcante da educação infantil, necessitando de paradigmas inclusivos de desenvolvimento profissional nessa área.

A partir dessas considerações, este texto foi organizado em três seções; na primeira é feita uma discussão acerca das políticas educacionais de formação inicial do/a professor/a de educação infantil, conforme a legislação vigente no Brasil. A segunda seção contempla a análise sobre o perfil e práticas pedagógicas dos professores dos CREIs e suas interfaces com as políticas educacionais de formação. A terceira seção apresenta as considerações finais tecidas a partir do “eco” dos dados coletados e analisados, à luz de perspectivas teóricas críticas.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Há pelo menos três décadas que as lutas travadas pelos movimentos sociais e de educadores, em prol da educação pública e de qualidade, vêm alertando sobre ineficiên-

cias das políticas públicas traçadas para o campo educacional, requerendo, portanto, que na elaboração e execução dessas políticas sejam prioritariamente repensadas e ressignificadas as questões referentes à formação e valorização dos profissionais da educação, de maneira a contemplar a formação inicial, formação continuada, as condições de trabalho, salários e carreira, transbordando na sociedade, a necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social (ARROYO, 2004).

No contexto capitalista do mercado como propulsor de desenvolvimento, o Brasil se vê compelido a adaptar-se às exigências da globalização e a incorporar o pensamento neoliberal em suas relações. Alguns autores (FRIGOTTO, 2003; LIBÂNEO, 2015; FREITAS, L., 2013) apontam que o governo brasileiro vem implementando, sobretudo a partir da década de 1990, políticas econômicas e educacionais de ajuste, por meio de:

[...] diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado, e assim, se ajusta às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais como o FMI e o Banco Mundial (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 55).

A força do modelo tradicional, advindo do modo pedagógico transmissivo ou Pedagogia transmissiva, com regulação burocrática, que ainda persistente na formação inicial dos professores, é refletida na educação infantil que também traz marcas do assistencialismo e, mais recentemente, da preparação das crianças para o ingresso no ensino fundamental. Esse processo, não por falta de propostas alternativas, mas pelo mantimento dos modelos que aprenderam na academia, tem levado os professores a ignorar, como assinala Oliveira-Formosinho (2007), os direitos de as crianças serem competentes e terem espaço de participação no seu desenvolvimento físico e cognitivo.

As disputas de projetos para a educação infantil, têm sido subordinados às regras da mundialização da economia (FRIGOTTO, 2003), em que a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria. Contrário a esse panorama, as propostas que têm brotado, e os embates atuais sobre a educação infantil têm dado prioridades, de acordo com Kuhlmann Júnior (1998, p. 8), para questões como:

[...] qual a formação profissional necessária? Quais as propostas curriculares? Como compreender os cuidados como parte da educação das crianças pequenas? Como ampliar o atendimento? Como incluir as creches no sistema educacional sem impor um modelo escolarizante para essas instituições? Como articular a pré-escola com o ensino fundamental sem se esquecer da criança que irá passar por essa experiência?

Esses pontos aludem para que os direitos das crianças sejam efetivados, fazendo-se necessário repensar a formação docente com vistas a atender às particularidades do educar e cuidar da criança pequena. Dessa forma, as ações que envolvem o cuidar e o edu-

car nas creches e pré-escolas devem ser exercidas por profissionais habilitados, porque, teoricamente, são eles que tiveram uma formação sobre a criança em sua integralidade (KISHIMOTO, 2005).

A legislação que compreende o marco dos anos de 1990 até os dias atuais, relativa à formação de professores no Brasil, sinaliza um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação. Essa preocupação vem sendo, ao longo dos anos, revelada em maior grau com a fragmentação acentuada e perpetuada da formação de professores para a educação básica. Historicamente, nos cursos formadores de professores esteve colocado o apartamento formal entre professor polivalente – aquele habilitado para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina. Essa diferenciação criou, segundo Gatti (2010, p. 1375):

[...] um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI.

A diversidade das situações educativas que emerge no contexto da educação infantil tem direcionado a necessidade de uma formação que contemple as especificidades da educação nessa fase da vida das crianças inseridas em instituições de educação infantil. A falta de especificidade da formação docente, pela adoção de perfis híbridos, com a formação conjugada do professor de educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e do pedagogo, tem, conforme Kishimoto (2005), prejudicado a formação do professor que atua com as crianças pequenas. Em especial, porque a superposição e a fragmentação de conteúdos nos cursos de Pedagogia são constantes, sem eixos integradores para a formação do futuro professor, não sendo discutidas as teorias da docência como campo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A inserção da educação infantil na educação básica, feita pela LDBEN (1996), gerou significativos processos de mudanças, sobretudo, a entrada das creches no sistema de ensino e a formação mínima em nível normal e superior para os profissionais. Processos importantes que suscitaram uma acentuada reativação da agenda de discussão em articulação com distintas esferas da sociedade civil, em especial, aquelas protagonizadas por diferentes movimentos sociais em defesa da educação infantil, dos quais destacamos, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Essa agenda mobilizou a criação de diferentes programas e políticas educacionais voltadas para essa etapa da educação básica brasileira.

Nesse sentido, diversos documentos legais específicos para a educação infantil foram criados, dentre eles, a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI, 1994); os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 1999 e 2009); o Plano

Nacional de Educação (PNE, 2014-2024); os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (PNQEI, 2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIIEI, 2006) e os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (IQEI, 2009). Todos eles reafirmam a necessidade de se garantir que as crianças sejam educadas em instituições educativas por professores formados em nível médio e superior, conforme estabelecido na LDBEN (1996) em seu art. 61, título VI, e reforçado no art. 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Todavia, as disposições transitórias da referida Lei, dispostas no Título IX, Art. 87, § 4º, ao determinar que até o final da Década da Educação, ou seja, em 2007, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, pareciam incorporar um avanço para a consolidação de formação docente em nível superior. Contudo, passada a década prevista, o referido artigo não se concretizou e o § 4º foi revogado pela Lei nº 12.796, de 2013, reforçando, assim, a permanência construída historicamente acerca da habilitação específica do magistério.

Esse episódio mexeu com a antiga reivindicação dos movimentos de educadores por uma formação inicial em curso superior, para os professores da educação infantil, que preconizam ser essa escolaridade a mais adequada para o professor que vai atuar com crianças de até 6 anos de idade (GOMES, 2009), uma vez que a educação infantil requer o reconhecimento de algumas especificidades e complexidades inerentes a esta etapa de educação, sobretudo pelo trato com crianças em fase inicial da infância.

No início de 2000, as bases legais da formação de professores são sustentadas no Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; no Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui DCNFP da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; na Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior; e nas DCNs para o Curso de Pedagogia, conforme Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a emenda retificativa ao seu artigo 14 por meio do Parecer CNE/CP nº 3/2006. Todos esses documentos estão assentados no Art. 205 da CF, no Art. 3º, inciso VII, 13, 43, 61, 62, 64, 65, 67 e no item IV da LDBEN (1996), que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativos à formação profissional inicial para docentes da educação básica.

Em 2014, 2015 e 2016, outros três dispositivos tornaram-se leis. Trata-se do PNE (2014-2024); o Parecer CNE/CP nº 2 de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN/FICP/MEB) e o Decreto nº 8.752, de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFPEB). O primeiro dispositivo indica, principalmente, nas Metas 1, 5, 7 e 10 estratégias para uma sólida formação inicial para os professores da educação básica, cabendo ênfase aqui à estratégia 1.8 da Meta 1: “[...] promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014, p. 3).

O segundo dispositivo, as DCN/FICP/MEB (2015), surgiu diante do cenário de intensas preocupações alavancadas também pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 que ampliou a educação básica obrigatória do ensino fundamental para a educação de 4 a 17 anos, prevendo ainda a sua universalização até 2016, (re)define as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como a situação dos profissionais do magistério, almejando garantir efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério.

Destarte, as DCN/FICP/MEB (2015) teoricamente apresentam-se em conformidade com o Art. 205 da CF de 1988; com a LDBEN (1996); a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica; a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDBEN (1996); as metas 15 a 18 do PNE (2014), e suas estratégias direcionadas aos profissionais do magistério da educação básica; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFP/MEB), disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a temática e com as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2014.

Nesses termos, o Art. 2º assegura que:

[...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância

e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 42).

Nas entrelinhas da introdução do Parecer CNE/CP nº 2/2015, que instituiu as novas DCN/FICP/MEB, é possível se ler que apesar de todos os percalços que envolvem a formação docente no Brasil, esse documento parece bem situado ao avançar nas questões discutidas historicamente e ao propor a superação da evidenciada separação teoria e prática arraigada nos cursos de formação de professores, prevê uma sólida formação teórica e interdisciplinar nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional.

O terceiro dispositivo, que é a PNFPEB (2016) apresenta princípios que buscam superar um dos principais desafios apresentados para a formação inicial de professores, que é a articulação entre teoria e prática, entretanto, um dos entraves para a sua efetivação está, na ausência de conexão com a realidade dos profissionais. Sobre isso, Kramer (2002, p. 129) assinala que:

[...] não é possível separar teoria e prática no processo que leva alguém a devir-professor. É necessário repensar a teoria e a prática como sendo o próprio núcleo articulador da formação do professor. Os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais.

Isso evidencia ainda, a necessidade dos cursos de formação para os professores da educação infantil ter a unidade infantil como ponto de partida para a formação, dando condições para que os futuros professores tenham uma visão de criança ativa, e que partam “da cultura infantil” para definir as suas práticas pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, p. 6), em que as dimensões do cuidar e do educar, próprias da função do professor de crianças pequenas, assinalam para a especificidade do trabalho na educação infantil. Por essa razão, a formação desses profissionais deve contemplar essas singularidades.

3 PERFIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DOS CENTROS DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INTERFACES COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO

Esta seção apresenta um conjunto de dados relativos ao perfil de formação e as práticas pedagógicas de 11 (onze) professores de educação infantil de dois Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) de João Pessoa-PB. Os dados foram obtidos

mediante realização de entrevistas³ e de observações feitas durante 72 (setenta e duas) visitas aos CREIs (BOGDAN e BIKLEN, 1994), que buscou levantar informações sobre a formação destes profissionais, bem como sobre a reflexão que eles fazem de suas práticas pedagógicas.

A análise dos dados efetuada levou em consideração as interfaces entre eles e as políticas educacionais de formação vigentes, conectadas com as condições de trabalho e de profissionalização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para a teorização e o tratamento das informações coletadas, seguimos as orientações de Bardin (1977) acerca da Análise de Conteúdo (AC) e suas possíveis técnicas de interpretação dos dados à luz de uma perspectiva metodológica crítica e interpretativa.

Os CREIs⁴ pesquisados⁵ encontram-se vinculados à Secretaria de Educação (SEDEC) do município de João Pessoa-PB, que possui atualmente, 85 deles. Foram escolhidos segundo o critério de maior discrepância entre as condições de oferta de educação infantil no município. Para tanto, foi solicitado que a Secretaria de Educação, representada pela Coordenação de Educação Infantil, indicasse o CREI de maior e melhor condição de infraestrutura material e de recursos humanos existente no município e o de menor e pior condição. De posse dessa indicação procedemos a investigação.

O perfil dos professores foi levantado a partir de informações relativas à formação inicial e continuada destes profissionais. Dos 11 (onze) professores investigados, 10 (dez) são do sexo feminino e apenas 1 (um), do sexo masculino. Entre eles, 8 (oito) têm apenas o Ensino Médio na Modalidade Normal - exigência mínima para atuar na educação infantil -; e encontram-se cursando uma graduação em instituição privada, com aulas quinzenais, que ocorrem aos sábados, sendo 7 (sete) no curso de Pedagogia e 1 (uma) no curso de Letras. Os demais têm formação em nível superior, sendo 1 (um) professor formado em Educação Artística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e 2 (duas), professoras formadas em Pedagogia, 1 (uma) concluiu na UFPB e a outra em instituição privada.

Ficou demarcada no depoimento das professoras, que têm a formação em nível médio na modalidade normal, a égide do saber fazer aprendido no curso médio, em detrimento do saber pensar, que reforça ainda hoje, históricas contradições na educação brasileira. Elas também reconhecem a necessidade de se buscar novos conhecimentos e qualificação profissional para uma atuação adequada, contudo, reclamam do distanciamento existente entre teoria- nos cursos superiores- e prática- campo de atuação profissional. Para ilustrar e discutir essas percepções apresentam-se trechos das entrevistas:

3 As entrevistas foram realizadas conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – regido pela Resolução do CNS/ No. 466/2012).

4 Denominação para creche adotada em 2013 pela gestão municipal de João Pessoa-PB.

5 A pesquisa foi registrada no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB (CEP/CCS), sob o protocolo 0233/15. CAAE: 44384415.4.0000.5188 e autorizada para publicação.

[...] Tenho o Pedagógico [se referindo ao curso normal médio]⁶ e estou cursando Pedagogia, com aulas quinzenais. Para mim, essa formação é uma base muito importante para tudo, principalmente para o nosso desempenho no CREI. É complicado atuar sem uma formação voltada para a área. E nesse sentido, o pedagógico ajuda a gente a fazer mesmo (P2-Pré-I-FAS)⁷.

[...] Olha, fiz o pedagógico e agora estou cursando Letras, porque sinto a necessidade. Mesmo cursando, vejo que a graduação não tem um foco voltado para a rotina diária do nosso trabalho, principalmente, de creche. A sorte, pelo menos para mim, foi ter feito o pedagógico, ele deu uma base boa para o nosso fazer (P3-Pré-II-FAS, 2016).

[...] Vejo a formação como de grande importância, mas falta incentivo, tempo e reconhecimento. Aqui tanto faz ter só o Pedagógico ou graduação que o salário é o mesmo. Então, estou fazendo uma graduação por conhecimentos, mas o Pedagógico foi que me ensinou a ser professora, a saber fazer na prática, porque na graduação a gente vive muito no mundo dos teóricos, na teoria (P3-Pré-I-MSMAS, 2016).

Conforme Pimenta (1999, p. 105), o curso normal médio, (que as professoras entrevistadas se referem a ele como o Pedagógico), é uma habilitação:

[...] no 2º grau, sem identidade própria; apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente; Habilitação de 'segunda categoria', para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status.

Partindo desse entendimento, é possível deduzir que o curso normal médio se configura atualmente, ainda como uma medida compensatória, para atender às necessidades imediatas de formação de professores, conforme as proposituras da LDBEN (1996), Art. 62 que ainda admite como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Logo, percebe-se o caráter dúbio na formação do professor da educação infantil, sendo exigida em nível superior (BRASIL, 1996), ao passo que admite como formação mínima a modalidade normal, em nível médio, revelando no mínimo, o descompromisso com a educação infantil. Tal interpretação desconsidera as solicitações da sociedade civil organizada, dos movimentos de profissionais da educação, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd), e MIEIB, que têm interpelado os órgãos reguladores para que a formação do professor ocorra no curso de Pedagogia.

6 Nota da pesquisadora

7 Siglas utilizadas para preservar o anonimato dos sujeitos entrevistados e dos CREIs pesquisados, em que a letra P e os números representam respectivamente, Professor/a e a ordem da entrevista, seguida pela turma e as letras iniciais do CREI que atuam.

Nas DCNs para o Curso de Pedagogia de 2006, em seu Art. 2º também é reforçada a permanência dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal. A retomada e expansão desses cursos, para a formação de professores da educação infantil, consolidam segundo H. Freitas (2007, p. 1208) a:

[...] formação neste nível de ensino como política pública permanente, não transitória. Com isso, posterga-se a formação superior destes professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública. A manutenção da formação em nível médio se constitui nas condições atuais, um dos principais pilares para a continuidade e consolidação da política de formação superior de professores.

O entendimento da autora é confirmado no PNE (2014 - 2014) que avançou pouco acerca da educação infantil mantendo a formação de professores para a educação infantil em nível médio, na modalidade Normal, indo na contramão dos avanços conquistados sobre a formação do professor. O professor de educação infantil precisa de uma formação teórica e prática para uma docência articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos que não se restrinja à formação técnica, centrada no domínio dos conteúdos escolares e suas metodologias.

Os professores entrevistados que têm formação em nível superior, reconhece a relevância da formação inicial na vida do professor, porém dizem que a universidade não tem conseguido formar um professor para o desempenho profissional de suas atribuições, sendo preciso ir buscar novas fontes:

[...] a formação inicial é de grande relevância para uma atuação eficaz, mas infelizmente, como de senso comum, as universidades não conseguem ainda, lançar um profissional professor com as suas atribuições necessárias ao cargo, e isso de fato, fica a cargo de cada profissional buscar e aprender no cotidiano. [...] noto que faltam apoio e nivelamento das propostas de formação, tanto das instituições formadoras quanto dos órgãos financiadores. [...] ao me deparar na creche, no ensino infantil, vi a necessidade de correr atrás de bases para dar sustentação às minhas atribuições. [...] aqui eu vi o quando a minha graduação foi específica e que a gente não é formado para atender o público infantil (P4-Art.-FAS, 2016).

Cabe ressaltar que o lugar de onde P4-FAS fala é ainda, um “terreno novo”, sendo semeado por um profissional leigo – que não tem formação adequada para a educação infantil – mas que atende às determinações legais dispostas no artigo 26, § 2º, da LDBEN (1996), com redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010, que trata do ensino de Artes na Educação Básica. Sobre o desconforto e os entraves apontados por P4, Brzezinski (1999, p. 32) que isso decorre da “[...] atrofia dos fundamentos teóricos dos cursos de formação de professores, com caráter eminentemente pragmático e a conseqüente fragmentação dos currículos [...] delineiam uma inadequada formação do profissional”.

Esse panorama parece ser ainda mais complicado, quando se trata da formação de professores para atuar com o grupo etário de 0 (zero) a 3 (três) anos. P2 que é graduada em Pedagogia ilustra esse dado:

[...] a formação inicial é muito relevante, mas, hoje na prática, vejo o quanto minha formação foi falha, principalmente na articulação entre a teoria e a prática. Penso que o curso de Pedagogia deveria preparar a gente para a diversidade e não prepara. [...] os estágios do Curso são fragmentados, aliás, praticamente inexistem. [...] Mas enfim, só percebemos isso mais nitidamente quando nos deparamos na educação infantil, na educação dos bebês isso é mais forte ainda, esse nosso despreparo. [...] Sinto a falta de uma formação específica para a educação infantil (P2-B1A, 2016).

No tocante a fala de P2, Gomes (2009, p.27) diz que o estágio no curso de Pedagogia deve ter por eixo a pesquisa, sendo, portanto, imprescindível: “[...] o diálogo entre instituição formadora de professores em nível superior e as instituições de educação básica, possibilitando uma formação com a inclusão do socializar, para além do cuidar e do educar” e também, como elemento constituinte da identidade profissional e da profissionalização.

No processo analítico das falas, os 11 (onze) professores que representa a totalidade dos sujeitos pesquisados, ao passo que reconhecem a importância da formação inicial como constituinte da base para uma adequada atuação profissional, também apontam a desarticulação existente entre as teorias estudadas nos cursos de formação de professores com a prática vivenciada no campo de atuação profissional. Assim, pode-se demarcar, em princípio, que os cursos de formação de professores para a educação infantil, ainda se mostram academicistas, distantes das práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas.

Nota-se então, que as bases formativas de professores, especialmente para a educação infantil, são frágeis, acendendo a urgente combustão nas estruturas das instituições formadoras e nos currículos dos cursos de formação de professores para que possamos avançar de forma significativa. Além disso, é preciso uma articulação entre as políticas nacionais e locais no que diz respeito à formação inicial de professores, de forma que esta relacione-se com as necessidades das instituições que atendem crianças pequenas.

Assim, vários pesquisadores e estudiosos (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009; GATTI; BARRETO, 2009; GOMES, 2009; KRAMER, 2005; KISHINOTO, 2015; LIBÂNEO, 2011; NÓVOA, 2010; PIMENTA, 2013; ROSEMBERG, 2010) – com os quais mantemos concordância, afirmam que a qualidade do processo educativo, especialmente na educação infantil, demanda também a qualidade de formação docente, via um processo de formação abrangente, considerando a totalidade do ser humano, nas suas dimensões física, afetiva, cognitiva, e que esta qualidade passa necessariamente pela irredutibilidade à dimensão econômica por meio de cursos aligeirados.

Acerca da formação continuada, dos entrevistados, 10 (dez) professoras disseram participar exclusivamente da formação oferecida pela SEDEC/PMJP. Apenas 1 (um) professor, disse que a sua formação é também oferecida pela SEDEC/PMJP, mas com um caráter realmente contínuo e diferenciado, ocorrendo durante todo o ano por meio de encontros semanais com membros da Coordenação de Educação Infantil (CEI)/SEDEC/PMJP, voltado especificamente, para os professores de Artes e Música que atuam em CREIs, conforme pontuou:

[...] Participo da formação oferecida pelo município, mas a nossa formação é diferenciada da formação dos demais professores da rede. Ela ocorre durante o ano inteiro e em contextos reais. É muito prazerosa, alinhando teoria com a prática, nos proporcionando novas experiências e contribui bastante para o nosso crescimento profissional, através de pesquisas, estudos, discussões, socialização de experiências e problematizações voltadas para o nosso contexto de atuação enquanto professores de Educação Artística. Agora, também tem o aspecto da pontuação do CREI Nota 10. Cobram também a frequência da gente (P4-Art.-FAS, 2016).

Pelo discurso de P4-FAS é possível depreender que a formação continuada da qual participa tem possibilitado o seu desenvolvimento profissional, que por meio da pesquisa, é construída uma ligação entre teoria e prática, fato que valoriza a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva (ALARCÃO, 2011, CANDAU, 1997; FREIRE, 2006; LIBÂNEO, 2015). Trata-se portanto da formação continuada como um processo ininterrupto de aprofundamento, permitindo um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o professor vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Por outro lado, P4-FAS, de forma indireta, vincula a formação à política do CREI nota 10, sendo a frequência um requisito.

Já as falas das 10 (dez) professoras são marcadas por indefinições acerca do real objetivo da formação continuada da qual participam. Embora reconheçam que encontram boas, ótimas e maravilhosas formadoras, questionam o fato de precisarem se deslocar de seus contextos de trabalho somente quase no final do ano letivo para participarem da formação. Além disso, todas, de alguma forma, atrelam essa formatação de formação continuada à política do CREI nota 10, como representado por:

[...] Participo apenas da formação continuada oferecida pela PMJP, da formação do CREI nota 10, mas não tem ajudado muito, é fora da nossa realidade, só participo para não sofrer prejuízo [...]. Esse ano nós tivemos boas formadoras, mas é muito corrido, deixa muito a desejar (P1-M3-FAS, 2016).

[...] Veja bem, participo da formação oferecida pela rede, mas já começa praticamente no final do ano e o foco maior é no CREI nota 10, somos cobradas o tempo todo por resultados positivos. Eu acho, sabe, que essa formação deveria ser repensada, para contribuir mais com as nossas práticas diárias e não só no final do ano (P1-B2A e B2B-MSMAS, 2016).

[...] olha, todos os anos tenho participado da formação oferecida pela rede, porém são muitas lacunas (Suspiros)! É um tipo de formação que considero desconectada com as nossas necessidades reais, por mais que tenham formadoras que se esforcem. [...] inicia praticamente no final do ano letivo, aí qual a contribuição para as nossas dificuldades enfrentadas o ano todo? Por isso eu digo: não contribuí! [...] somos deslocadas para outros contextos, para atender os critérios do CREI nota 10 [...] só que temos, ao menos eu tenho, a necessidade de uma formação continuada mais articulada com o agora e com os problemas que enfrentamos, quem vão desde a inclusão da criança com necessidades especiais e o desenvolvimento de todas as crianças, principalmente dos bebês, mas (suspiros)...paciência! Infelizmente, nessas horas a gente percebe que o CREI é mais visto como um curral eleitoral do que um espaço educativo! (P2MSMAS, 2016).

Nos discursos das 3 (três) professoras, pode-se constatar que a iniciativa de formação continuada, a elas propostas trazem dicotomias, dilemas e tensões inerentes aos modelos que organizam-se na forma de cursos esporádicos de curta duração, como forma de “treinamentos” propostos, via de regra, por equipes técnicas e de gestão administrativas e que se apresentam, muitas vezes, desvinculados das necessidades reais de formação dos profissionais que atuam na educação infantil. Nesse sentido, Gomes (2009), Kramer (2005) e Oliveira-Formosinho (2007) alertam para a necessária reflexão sobre a prática por meio da formação contínua, com caráter permanente e em contexto, e que considerem os professores como sujeitos da formação e não objeto, uma vez que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças.

Também ficou acentuada, nas entrevistas, a interferência da “Política CREI nota 10” sobre a formação continuada. Este tipo de política de premiação e meritocracia tem reforçado a responsabilização e a individualização do professor para com o sucesso ou insucesso das crianças. Segundo Freitas, a premiação e valorização por mérito se tornou comum nas políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais. Segundo a autora, para o governo e algumas ONGs que representam o empresariado da educação, a escola é eficaz:

[...] quando tem melhor IDEB, melhores professores e experiências premiadas etc. Essas políticas não têm oferecido condições favoráveis à formação e ao trabalho docente tais como: formação inicial e continuada dos professores, infraestrutura material e humana nas escolas, plano de carreira e salários, condições adequadas de trabalho (FREITAS, H. 2007, p. 1218).

No caso específico dos sujeitos desta pesquisa, é necessário um destaque para se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos professores no cotidiano dos CREIs quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor. Assim, Kramer (2005) reforça a urgência em rever os modelos de formação de professores, pensando numa formação inicial articulada à formação continuada. Trata-se portanto, de uma formação permanente (FREIRE, 2006), que não se

limita a retomar os conteúdos e modalidades de formação inicial, mas sim, basear-se nas necessidades e situações vividas pelas práticas diárias da ação pedagógica.

É igualmente importante frisar que as falas dos professores entrevistados nos permitiram inferir que existe uma acentuada desarticulação entre as políticas locais e as nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Isso é evidenciado, principalmente nas IN/001/2015 da PMJP ao definir que:

O Prêmio CREI Nota 10 é um programa de metas a serem alcançadas para melhor trabalhar as maneiras de bem cuidar e de bem educar a criança pequena, bem como, para valorizar as diversas práticas pedagógicas, o bom desempenho de todos os seus profissionais e a adequada formação na Área de Educação Infantil.

Art. 2º - O Prêmio EMEIs e CREIs Nota 10 é baseado na valorização da Educação Infantil, com a finalidade de avaliar a qualidade da Educação Infantil e dos trabalhadores dessa área que atuam nas Escolas de Educação Infantil e nos Centros de Referência em Educação Infantil, fornecendo referenciais importantes que orientem os procedimentos necessários, para a efetiva operacionalização do processo educativo pela Rede Municipal de Ensino

Art. 3º - O Prêmio EMEIs e CREIs Nota 10 é calculado considerando o salário base de cada categoria, proporcional ao tempo de atuação do servidor nas respectivas Instituições de Educação Infantil (JOÃO PESSOA, 2015a, p. 44-45).

Contudo, Geglio (2015, p. 231), pesquisou o modelo de formação continuada para os professores do município de João Pessoa, durante os anos de 2008 a 2012, e desde lá constatou que embora as propostas registrem a intenção de inovar, valorizar e melhorar o trabalho docente, com a previsão de momentos que favorecem a relação entre a teoria e a prática, bem como a interação entre os professores e os formadores, “[...] não há evidências de que isso realmente ocorreu”. Dessa forma, o pesquisador inferiu que a formação oferecida aos professores da PMJP foi realizada por meio de cursos com as características do modelo tradicional, ancorados na prática da transmissão e recepção.

No tocante às políticas nacionais para a formação continuada de professores, as DCN/FIC/PMEB (2015) determina em seu Art. 1, § 3º, que:

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Logo, a formação continuada oferecida pela SEDEC/PMJP, tem sido efetivada por meio de ações que envolvem, por um lado, a adesão aos programas disponibilizados pelo governo federal – Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) – além do Proinfância, cuja a responsabilidade do poder municipal é de constituir e efetivar parceria, de modo a proporcionar condições de estrutura e pessoal para viabilizar a participação dos professores, em cursos de formação continuada. No entanto, esses cursos têm sido ministrados por formadores de instituições educacionais, fora do local de atuação dos professores, em períodos finais do ano letivo e com diretrizes previamente estabelecidas em licitação via edital, lançado pela SEDEC.

Com isso, a formação continuada, que deveria ser associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar, relacionada também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que dariam suporte teórico ao trabalho docente, como indicada na PNFPEB (2016), torna-se uma proposta organizada com pouca ou nenhuma sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e dos CREIs.

Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores entrevistados, as falas foram analisadas levando em consideração os seguintes elementos: definição de cuidar, educar e brincar, proposta pedagógica ou PPP, planejamento no/do CREI, construção da rotina pedagógica do CREI, conhecimento e uso das DCNEI (2009) e do RCNEI (1998). Nas falas dos professores, indistintamente, ficou delimitado que no campo das políticas nacionais e locais, parece haver um retorno conservador a práticas pedagógicas que fragilizam e precarizam o atendimento educativo das crianças, em especial da faixa etária de 0 a 3 anos.

[...] Vejo o brincar, o educar e o cuidar como características importantes para um bom aprendizado, mas o brincar aqui é complicado, não temos espaços internos e externos [...] O educar a gente tenta [...] mas temos de seguir uma rotina didática imposta pela coordenação de educação infantil. A gente não tem tanta autonomia, porque o caderno de planejamento é fiscalizado, o diário é fiscalizado. [...] O cuidar é realmente o aspecto priorizado na minha sala. Mas até nos cuidados a gente sofre, [...] falta material de higiene. As atividades são sempre voltadas para os eixos apresentados todos os anos pela coordenação. [...] a proposta pedagógica daqui é mais com a supervisão. Nossa parte é mais os planejamentos a cada 15 dias, só nós e a supervisora. [...] não sei dizer sobre DCNEI, só sei que o RCNEI é importante. Ajuda, mas não vou mentir e dizer que uso, porque não uso (P1-M3-FAS, 2016).

[...]. Aqui, na rotina com esses pequenininhos o aspecto do brincar e do cuidar é maior, não tem muito foco para a educação, mas a gente educa também porque tá tudo junto. Tenho pouco conhecimento sobre DCNEI e RCNEI, na verdade, as for-

mações não exploram esses documentos, [...] Participamos de planejamento quinzenal com a supervisão, que sempre a obtenção de resultados ótimos, mas acaba ficando fragilizado porque as berçaristas não participam e elas estão diariamente com a gente em sala. A proposta pedagógica é construída com orientações da coordenação de educação infantil e a daqui eu nem sei se já tem, se já foi construída. A rotina pedagógica também é definida pela coordenação e colocamos em prática, os eixos que eles pedem, não podemos fugir dessa rotina, fazemos adaptações possíveis de serem feitas de acordo com o nível de cada sala (P1-B2A e B2B-MSMAS, 2016).

O discurso de P4, referente ao ensino de Artes na educação infantil, também encontra-se em conexão com as demais professoras da faixa etária de 0 a 3 anos, sobretudo no que diz respeito aos espaços físicos, materiais e a proposta pedagógica:

[...] o brincar, o educar e o cuidar estão estritamente ligados, são essenciais para o desenvolvimento infantil. O brincar está para o lúdico, que também é uma prática educativa, mas aqui essa prática é complicada, não dispomos de espaços físicos e até mesmo de materiais adequados [...] e o cuidar é o zelo [...] as DCNEI mandam né? O RCNEI é um “norte” [...] indicadores básicos para a prática educativa. Eu particularmente tenho utilizado esse instrumento para subsidiar as minhas atividades educativas [...] Temos planejamento quinzenal e nele, procuro articular minhas atividades com as das professoras, pena que as monitoras não participam [...] sempre sob a orientação dos eixos a serem trabalhados [...] a proposta pedagógica, é construída pela supervisão, com orientações da coordenação geral (P4-Art.-FAS, 2016).

As falas das professoras da faixa etária de 0 a 3 anos, representam vários aspectos que evidenciam uma séria diminuição no reconhecimento dos direitos sociais das crianças, inclusive dos bebês, quando lhes são garantidos o acesso ao CREI, sem primar pela qualidade deste como condição preponderante para o desenvolvimento integral das crianças. A ausência e/ou pouca autonomia relatada explicitamente por P1 do FAS, mas implicitamente nas falas das demais professoras é reflexo do que está posto nas Instruções Normativas (2015, p. 44), ao estabelecer o Prêmio CREI Nota 10 que é um programa de metas a serem alcançadas “[...] para trabalhar as maneiras de bem cuidar e de bem educar a criança pequena, bem como, para valorizar as diversas práticas pedagógicas, o bom desempenho de todos os profissionais e adequada formação na Área de Educação Infantil”.

Propor atividades interessantes e diversificadas, principalmente para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, que refletiam uma concepção “de bem cuidar e de bem educar” (de educação e cuidado) respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos (físico, afetivo, cognitivo, criativo), implica competências e habilidades profissionais, condições e modalidades de trabalho (LIBÂNEO, 2011) e também, autonomia pedagógica, para que o professor(a) como membro de uma equipe, trabalhe conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, para assim, orientar as atividades desenvolvidas com e para as crianças.

Nos discursos das professoras da faixa etária de 4 e 5 anos, nota-se que o contorno das práticas pedagógicas desenvolvidas com e para as crianças é mais marcado pelos aspectos da instrução do que da educação. As práticas são voltadas para a preparação das crianças para o ensino fundamental, dando ênfase aos aspectos da cognição, e relegando as outras dimensões do desenvolvimento das crianças. Conforme indicaram:

[...] Compreendo o brincar, o educar e o cuidar como sendo importante para o desenvolvimento das crianças, mas no meu caso, no caso da minha sala, é mais explorado o educar, é uma preparação para a alfabetização, somos cobradas por isso. [...], bem, o brincar é complicado aqui, porque o espaço físico para brincadeiras é inadequado, nem tem na verdade. [...] e os cuidados são mais voltados para a higiene, mas falta material também. [...] Planejamos quinzenalmente, só nós, professoras e a supervisora, tudo sobre a rotina que a gente deve seguir, voltada para os eixos que a coordenação envia. [...]. A proposta do CREI é a supervisora que faz [...]. O nosso tempo é tão corrido que nunca paramos para fazer ou ajudar a construir essa proposta. Sobre as DCNEI que você fala, eu pra ser bem sincera, não conheço, agora os RCNEI eu conheço e sempre que posso, aproveito algumas sugestões pra minha sala (P2-Pré-I-FAS, 2016).

[...] Olha, reconheço plenamente a importância do brincar, educar e cuidar. Eles são essenciais para um desenvolvimento pleno das crianças, mas as atividades da minha sala, por serem crianças de 5 anos, contemplam mais o educar, a preparação para a escola, para o ensino fundamental. O foco é a alfabetização das crianças, porque elas precisam sair daqui lendo e escrevendo. Existe fiscalização do CREI nota 10, aí já sabe, né? Sobre esses dois documentos que você pediu para falar, eu conheço pouco sobre o RCNEI, mas não utilizo e esse outro, não conheço. Em relação a proposta pedagógica do CREI eu não sei falar dela, porque na verdade, acho que ainda nem tem. Já sobre planejamento o nosso é quinzenal, mas só quem participa somos nós, professoras e a supervisora, as berçaristas e monitoras não participam. [...] Temos um caderno de planejamento que é examinado pela supervisão, às vezes não conseguimos executar o planejado e somos chamadas à atenção. A rotina daqui vem pronta da secretaria, com base nos 4 eixos (P7-Pré-II-MSMAS, 2016).

A criança da educação infantil, que compreende legalmente a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, está na fase de maior importância para o desenvolvimento espontâneo da criatividade e raciocínio (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012). Nesta fase, a capacidade do imaginário infantil de criar um mundo onde tudo é possível, onde as coisas se transformam a partir do seu “olhar”, é de fundamental importância garantir o desenvolvimento de atividades lúdicas e educacionais, com situações que permitam às crianças resgatarem o espaço do brincar, do agir e de crescer no dia a dia da creche/CREI.

Apesar de vir se consolidando um discurso oficial, por meio de políticas educacionais nacionais (RCNEI, 1998; DCNEI, 2009; IQEI, 2009) e locais (Resolução SEC nº 9/2010; Plano de Ação da Coordenação de Educação Infantil, 2015; nas Instruções Normativas, 2015) acerca de uma nova concepção sobre como educar e cuidar de crianças pequenas

em creches/ CREIs, assegurando a educação em sua integralidade e vendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, o discurso dos professores contrapõe esse entendimento, que apontaram vários fatores que impossibilitam uma prática educativa dentro do que é estabelecido nas políticas analisadas: espaço físico inadequado e/ou inexistente; falta de material didático e de higiene; ausência e/ou pouca autonomia para direcionar as atividades pedagógicas; formação insuficiente; carga horária extensa; ineficiência e segregação do planejamento; o desconhecimento da proposta pedagógica e outros. Tais apontamentos são como marcadores determinantes para a afirmação de práticas pedagógicas desarticuladas e que acabam não contemplando o desenvolvimento integral das crianças.

Os discursos oficiais dão conta de que a criança tem direito de ser cuidada e educada de maneira indissociável e para isso, os(as) professores(as) precisam ter à disposição ambientes físicos adequados, materiais e brinquedos em quantidade suficiente para a sua demanda, e uma formação voltada para o trabalho com crianças pequenas, (FARIA; AQUINO, 2012). Nessa lógica, o foco do trabalho pedagógico deve incluir uma visão plural pautada pela constante reflexão para uma prática fundamentada.

O enunciado geral dos professores evidenciou que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos CREIs pesquisados combinam duas estratégias: obrigatoriedade (ao disponibilizar atendimento ainda que precário para as crianças de 0 a 3) e da focalização (preparação das crianças de 4 e 5 anos para o ensino fundamental) com práticas de cunho assistencialistas e compensatórias.

Nas linhas e entrelinhas dos discursos dos professores, ficou demarcado que, apesar dos clamores discursivos dos movimentos sociais e de educadores (ANFOPE; ANPEd; MIEIB) engajados em prol da garantia dos direitos da criança e dos avanços legais, as políticas nacionais e locais analisadas na pesquisa ainda têm sido orientadas por lógicas do assistencialismo ou da escolarização (KUHLMANN JÚNIOR, 2007). Essas lógicas estão refletidas nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que não dão conta de propor atividades que respeitem e contemplem o desenvolvimento integral das crianças, evidenciando um desafino entre as políticas locais e as práticas pedagógicas realizadas pelos professores nos CREIs pesquisados.

Conforme Faria e Aquino (2012, p. 1), existe ainda um volume de análises que dizem que “[...] a política de educação infantil ‘vai bem’ e a pedagogia, as creches, as pré-escolas, as crianças e as docentes de educação infantil ‘vão mal’”. Assim como as autoras, discordamos dessas análises e ousamos dizer: as políticas oficiais para a educação infantil no contexto pesquisado vão muito mal, porque estão desconectadas das reais necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Existe uma intensa dissociação entre discurso oficial e a prática real. O que aparenta estar acontecendo é um verdadeiro “faz de conta”: faz de conta que há políticas educacionais de impacto qualitativo e faz de conta que existe atendimento educacional de qualidade para todas as crianças imersas nos CREIs.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas investigadas traçam um perfil específico para os professores de educação infantil, contudo, o modelo real marcadamente encontrado atuando nos CREIS não condiz com o que é esperado e desejado para esses profissionais. O nível de formação dos professores pesquisados, na quase totalidade, atende apenas o mínimo exigido em lei- o curso Médio na modalidade Normal-, se mostrando insuficiente para que estes profissionais adquiram saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encararem as situações ambíguas, incertas e conflituosas, que marcam a educação da infantil. Além disso, a formação continuada oferecida a estes profissionais não tem atendido as suas necessidades concretas.

Os perfis encontrados nos CREIs evidenciam claramente um retrocesso nos avanços já conquistados para a educação infantil, especialmente por admitir, monitoras e berçaristas para auxiliar o/as professor/as, no trabalho realizado junto as crianças, fato que agravam ainda mais a situação. Primeiro porque não existe reconhecimento legal dessas categorias/termos. Segundo, além destas profissionais estarem atuando sem dispor de nenhuma formação pedagógica inicial mínima e necessária para atuar na educação infantil, tampouco participam de formação em serviço, ferindo, portanto, a definição, dada pelas leis e nas políticas públicas educacionais nacionais e locais, acerca do perfil profissional para atuação na primeira etapa da educação básica.

Na operacionalização das normativas, os perfis não são efetivados e reforçam o senso comum de que não precisa de formação específica para trabalhar na educação infantil, quando há a manutenção de pessoas não habilitadas no quadro dos profissionais de educação, como as monitoras e berçaristas, que são contratadas como prestadoras de serviço, sendo muitas vezes indicadas por alguma autoridade integrante da gestão, sem guardar, na maioria das vezes, qualquer característica de qualidade formativa para a investidura do cargo, refletido, conforme foi recorrente nas entrevistas, na desvalorização profissional e no desprestígio social da profissão. Essa imagem acaba diminuindo os profissionais de CREI e, ao fazê-lo, fere gravemente o direito da criança e a subjetividade do profissional da educação, renegando completamente a qualidade da educação infantil.

Sobre as práticas pedagógicas realizadas nos CREIs, o relato do/as professor/as indicou que apresentam certa confusão entre o sentido e as finalidades educativas da educação infantil, quando são desenvolvidas sem primar pela indissociabilidade do cuidar, do educar e do brincar, ou seja, sem a compreensão de que estes aspectos integrados são fundantes para o desenvolvimento integral das crianças. Ora as práticas priorizam apenas o cuidar, ora apenas o educar, revelando um movimento pendular no qual o cuidar está associado a contextos em geral assistenciais, baseados em referências higienistas, o que representa um retrocesso à concepções pedagógicas que remetem ao início do Século XX.

Com referência ao educar, as práticas são voltadas mais para os aspectos da instrução do que da educação propriamente dita, ao priorizar uma perspectiva preparatória, com vistas à escolarização, com ênfase na cognição, por meio de atividades articuladas a partir de eixos que são orientados pela coordenação municipal de educação infantil a fim de atender no final do ano letivo, às demandas da política de premiação adotada no município. Esta prática sublinha, além de um grande descompasso com as políticas nacionais voltadas para a educação infantil, também a desconsideração com as outras dimensões do desenvolvimento das crianças.

No contexto dos CREIs pesquisados existe uma complexa trama, considerando, de um lado, os aspectos relativos à formação dos professores e, de outro, as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais, mediante a qual verificamos uma constante desarticulação entre as necessidades reais dos profissionais que estão atuando na educação infantil, - sobretudo, no tocante à: formação teórica e prática; operacionalidade das exigências da profissão; indispensável valorização salarial e as condições de trabalho - e as políticas de formação de professores.

Frente a essa realidade, o desafio que se coloca é o de construir uma educação infantil que disponha de profissionais com conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura das infâncias, as maneiras de cuidar e educar de crianças em ambientes coletivos, considerando-as como o centro do processo educativo, por meio de opções pedagógicas que ofereçam experiências diversificadas, qualificadas, aprofundadas e sistematizadas, contemplando assim, as crianças de forma integral, respeitando e desenvolvendo suas especificidades e pluralidades.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, 8).

ARROYO, Gonzales Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de estudantes e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL, 12., 2004, Brasília. **Documento final...** Brasília, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Notas de campo**. In: BOGDAN, RC; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150-175.

BONDIOLI, Anna; GARIBOLDI, Antonio. A vida cotidiana na creche. In: BECCHI, Elge et al (Orgs). **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 20-35. (Formação de professores: Série educação infantil em movimento).

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 29 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 9 mai. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.**

Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mio-lo_infraestr.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** **Brasília:** MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3/2006.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 21 fev. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP nº: 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 9 maio 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov. 2015.

Possíveis (des)encontros entre políticas de formação...

_____. Política nacional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 2/2002, que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 17 dez. 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, Sp: Papirus, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério**: construção cotidiana Petrópolis: Vozes, 1997.

Conferências Nacionais de Educação. **Documento Final**. Brasília-DF, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/noticias/conae_documento_final.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Documento Final**. Brasília-DF, 2014. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_2014.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2016.

DIAS, Adelaide Alves; PEQUENO, Maria Gorete Cavalcante. **Formação docente e currículo**: possíveis encontros entre educação infantil e educação ambiental. Espaço do Currículo, v. 5, n. 1, p. 197-206, jun./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/14056/7990>>. Acesso em: 15 jun. de 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (Orgs.). **Educação infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de professores).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 21 de out. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Formação e atuação de professores no contexto das políticas nacionais e internacionais.** Publicado em 26 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Rb3FtPiqVSA&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.uni-camp.br>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-231.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação: Série educação infantil).

JOÃO PESSOA. **Instrução Normativa.** SEDEC/PMJP/DGC: João Pessoa-PB, 2015.

_____. **Plano de Ação da Coordenação de Educação Infantil.** João Pessoa: SEDEC/PMJP/DGC/CEI. 2015

_____. **Decreto n. 6.492 de 17 de março de 2009.** Regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota 10, intitulado pela Lei Municipal n. 11.607/2008, de 23 de dezembro de 2008, mediante aferição de Aprendizagem e Gestão Escolar nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e dá outras providências. João Pessoa, 17 mar. 2009. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2012/05/decr_6492.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. **Resolução SEC nº 9 de 8/05/2010.** Normas para credenciamento e autorização de funcionamento da educação infantil nas instituições públicas e privadas pertencentes ao sistema municipal de ensino de João Pessoa. João Pessoa, 8 maio 2010. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=175504>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo, SP: Cengage Learning, 2015.

_____. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005. Disponível em <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/48_artigos_kishimototm.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Possíveis (des)encontros entre políticas de formação...

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professores? In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 469-496.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, 2).

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma. Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2006.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB. **Educação infantil**: construindo o presente. Campo Grande/MS: UFMS, 2002.

NÓVOA, Antônio. A importância de rever a formação dos professores. **Revista Educação**, n. 154, fev. 2010. Disponível em: < <http://www.inclusive.org.br/?p=13881>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. **Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/102/86>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontro em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. **Infância e Educação**: Investigação e Práticas, Lisboa, n. 4, p. 42-68, set. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, p. 37-70, 1999.

_____. **As políticas públicas e formação de professores em debate**. Publicado em 26 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Rb3FtPiqVSA&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Um passo adiante na longa marcha por educação infantil brasileira democrática**. São Paulo: FCC, 2010.