

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ROSANGELA APARECIDA GALDI DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS PARA PROJETOS DE FORMAÇÃO E DE
SUPERVISÃO**

Presidente Prudente

2011

ROSANGELA APARECIDA GALDI DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS PARA PROJETOS DE FORMAÇÃO E DE
SUPERVISÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilza Maria Zauhy Garms.

Presidente Prudente

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Rosangela Aparecida Galdi da.

S583f Formação de professores de Educação Infantil : perspectivas para projetos de formação e de supervisão / Rosangela Aparecida Galdi da Silva. - Presidente Prudente : [s.n], 2011

275 f.: il.

Orientador: Gilza Maria Zauhy Garms

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Formação. 3. Políticas Públicas. 4. Curso de Pedagogia. 5. Supervisão. I. Garms, Gilza Maria Zauhy. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha orientadora, Profa Dra. Gilza Maria Zauhz Garms, por ter acreditado em mim desde o processo seletivo do mestrado e por todos os conhecimentos compartilhados, pelo profissionalismo e amizade.

Às professoras Dra Célia Maria Guimarães, pelos momentos de formação e aprendizado e, Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, pela contribuição durante o processo de qualificação e, principalmente, por abrilhantarem essa etapa tão importante de minha vida.

Aos Secretários de Educação do Estado de São Paulo, por oportunizarem a realização de um sonho e por considerarem a importância da formação dos Supervisores de Ensino para a conquista de uma educação melhor.

Aos colegas da educação, Supervisores de Ensino, professores, profissionais da Diretoria de Ensino de Tupã e das escolas, parceiros do Grupo de Estudo da Unesp – Educação Infantil e Formação de Professores, pelas lutas por uma educação democrática, pelas nossas vivências, conquistas, desafios e, principalmente, pela amizade.

A minha família, pela compreensão.

Aos meus pais, por terem me ensinado a importância de estudar, pela garantia das condições e apoio necessário, desde minha infância.

Aos meus irmãos e suas famílias, pelo incentivo e carinho, nos momentos em que eu mais precisei.

Ao meu marido, pelo amor, pela compreensão e apoio ao meu projeto de vida profissional.

Ao meu querido filho, pela experiência de ser mãe, pelo significado e sentido de minha vida.

A Deus, por ter me dado discernimento, resignação e coragem para vencer todas as barreiras e chegar até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp. Nesse campo, ela se vincula à linha de pesquisa Infância e Educação, cujo objetivo é investigar a problemática da formação inicial do professor no que tange o processo de identificação das necessidades formativas e de pressupostos para a formação de docentes para a Educação Infantil. Para tanto, pesquisamos os avanços, impactos e desafios postos aos profissionais da Educação Infantil, a partir da inserção da creche e pré-escola, como primeira etapa da Educação Básica, no sistema de ensino, em decorrência do disposto pela LDB 9394/96. Analisamos as mudanças ocorridas no processo de formação inicial para a constituição da docência na Educação Infantil, considerando as influências da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº. 22, de 1998 e revistas no Parecer CNE/CEB nº. 20, de 2009 e das Diretrizes Curriculares, que fundamentam o curso de Pedagogia, as quais foram estabelecidas na Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. Estudamos o estado de conhecimento em Educação Infantil, a partir do mapeamento de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Capes, sobretudo, aqueles que obtiveram notas iguais ou superiores a cinco, no período de 2006 a junho de 2011, para identificar as contribuições dos pesquisadores. Consideramos ainda, para iluminar as discussões, as experiências da Itália, Portugal e da Suécia, quanto à educação da infância e à formação dos professores. A realização desta pesquisa ampara-se nos aportes teóricos que embasam o campo da educação da infância, assim como nas concepções progressistas sobre a criança como ser histórico, ativo e portador de direitos. Nesse recorte, as instituições representam espaços de educação e de trabalho docente. Este texto pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. As referências teóricas e o estado do conhecimento, a partir do mapeamento das produções científicas, fundamentaram o aprofundamento sobre o conhecimento em Educação Infantil, o qual prioriza o cuidar-educar as crianças pequenas, as instituições de Educação Infantil, o trabalho docente e a formação dos professores. O levantamento documental possibilitou a análise das políticas públicas, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, bem como do processo de reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp de Presidente Prudente/SP. Esta investigação indica avanços, impactos e desafios postos aos profissionais da Educação Infantil e às políticas públicas voltadas para infância, bem como caracteriza limitações impostas aos Cursos de Pedagogia pela Resolução CNE/CP 1/06. O estado do conhecimento e as experiências da Itália, Suécia e Portugal revelaram as necessidades formativas implícitas e explícitas que se impõem aos profissionais que trabalham com crianças pequenas e, por consequência, a indicação de pressupostos para iluminar uma discussão curricular no que se refere à formação dos professores de Educação Infantil. Tal contexto reclama a urgência de uma parceria entre instituições de Educação Infantil, supervisores e universidades, apresentando perspectivas para a realização de projetos de formação e de supervisão.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas públicas; Curso de Pedagogia; Formação; Supervisão.

ABSTRACT

This survey is part of the Program of Pos Graduation in Education from Ciências e Tecnologia – Unesp – College. This field is linked up the survey about Childhood and Education, and its goal is to do research about the problems with the initial teacher's vocational training to identify the necessities to form the training and requirements to graduate the teachers to Children's Education. For that we have researched advances, impacts and challenges that were given to the Childhood Education, since pre-school as the first stage of Basic Education, in the teaching system, according to LDB 9394/96 law. We analyzed the changes occurred in the initial formation process to the constitution of the teachers in Children Education, considering LDB 9394/96 law influences, from also Curriculum Directions "Diretrizes Curriculares", to the Children Education, established in the "Parecer CNE/CEB number 22", from 1998 and reviewed in " Parecer CNE/CEB number 20", from 2009 and " Diretrizes Curriculares", that found the Education Course which were established in the CNE/CP number 1 Resolution from May 15th 2006. We have studied the knowledge state in Children Education, from analysing papers and theses from Pos –Graduation Programs in Education recognized by CAPES, especially, those ones that have gotten grades as Five or more than it, from 2006 up to June 2011, to identify the researcher's contributions. We have also considered to illuminate and clear the discussions, the experiences from Italy, Portugal and from Sweden, about Childhood Education and the teachers formation. This survey as in the progressists conception about Children as a historical being, active and rights owner. In this way, the institutions represent spaces of education and teacher's work. This text can be characterized as a bibliography and documental survey with quality approach. The theoretical references and the knowledge state, from scientific structure and productions, have a deep study about knowledge in Children Education, that gives more attention to take care-educate small children, the Children Education institutions, the teacher work and the teachers formation. The documents survey has given us chances to analyse public politics, from National Curriculum Directions " Diretrizes Curriculares" to Children Education, from National Curriculum Directions " Diretrizes Curriculares" to Education Course, and also from the process of reorganize the Education Course from " Ciências e Tecnologia" Unesp College from Presidente Prudente City, São Paulo State. This investigation indicates advances, impact and challenges had been given to Children Education teachers and professionals and to public politics turned to childhood, and characterize established limits in Education Courses by Resolution CNE/CP 1/06. The knowledge state and the experiences from Italy, Sweden and Portugal have told the implicit and no implicit necessities lived by the professionals that work with small children and, in this case, the indication of the points to illuminate an academic discussion about teacher's formation in Children Education. This context asks urgently a friendly deal among Children Education Institutions, supervisors school, and universities, presenting good prospects to fulfill projects of formation and supervision.

Key Words: Children Education; Public Politics; Education Course; Formation; Supervision.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

Ilustração 1 - Das necessidades formativas à construção de novos conhecimentos	105
Ilustração 2 – Parceira entre Supervisão, instituições de Educação Infantil e Universidades	145

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1 - Taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias, Brasil – 1998-2008	24
Tabela 2 - Número e percentual de crianças da faixa etária de zero a três anos frequentando a creche, segundo idade, Brasil – 2008	25
Tabela 3 - Docentes em creches e pré-escola, segundo nível de escolaridade, Brasil – 2006	41
Tabela 4 – Mapeamento dos trabalhos acadêmicos pesquisados nas bibliotecas digitais dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação reconhecidos pela Capes por Universidade	63
Tabela 5 - Classificação dos trabalhos acadêmicos selecionados nas bibliotecas digitais dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação reconhecidos pela Capes com notas iguais e superiores a cinco	64
Tabela 6 - Classificação por categorias dos trabalhos acadêmicos selecionados nas bibliotecas digitais dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação reconhecidos pela Capes com notas iguais e superiores a cinco.....	66
Tabela 7 - Número de dissertações e teses na Categoria Cuidar-Educar, por subcategoria	67
Tabela 8 - Número de dissertações e teses na Categoria Políticas Públicas, por subcategoria	75
Tabela 9 - Número de dissertações e teses na Categoria Trabalho docente, por subcategoria	81
Tabela 10 – Número de dissertações e teses na Categoria Formação dos profissionais, por subcategoria	93

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1 – Realidade e metas - PNE para atendimento na Educação Infantil	25
Quadro 2 – Avanços, impactos e desafios da educação infantil	37
Quadro 3 - Limitações impostas ao Curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP 1/2006	53
Quadro 4 – Pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil	140

SUMÁRIO

1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	11
1.1 Pesquisa, experiência e problema	11
1.2 Percurso e procedimentos metodológicos	15
1.3 Texto: dissertação	19
 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS, IMPACTOS E DESAFIOS	 21
2.1 Cuidar-educar as crianças	21
2.1.1 As diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil	30
2.2 Formação inicial para Educação Infantil	39
2.2.1 O curso de Pedagogia no Brasil: contexto histórico e político	42
2.2.2 O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente	54
 3 ALÉM DA LEGISLAÇÃO: O CUIDAR-EDUCAR NAS PESQUISAS ACADÊMICAS	 62
3.1 Mapeamento das produções acadêmicas: teses e dissertações sobre Educação Infantil	62
3.2 O que revelam as teses e dissertações sobre Educação Infantil	65
3.2.1 Cuidar-educar as crianças	67
3.2.2 Políticas públicas para a Educação Infantil	74
3.2.3 Trabalho docente nas instituições de Educação Infantil	81
3.2.4 Formação dos professores de Educação infantil	93
 4 PRESSUPOSTOS PARA ILUMINAR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	 101
4.1 Conhecimento dos fins educativos	105
4.2. Conhecimento de si mesmo	110
4.3 Conhecimento do conteúdo disciplinar	114
4.4 Conhecimento científico-pedagógico	126
4.5 Conhecimento do currículo	128
4.6 Conhecimento pedagógico em geral	130

4.7 Conhecimento do aluno e das suas características	131
4.8 Conhecimento dos contextos	134
4.9 Supervisores e formadores: entre necessidades e pressupostos para a formação do professor de Educação Infantil	139
 CONSIDERAÇÕES	 147
REFERÊNCIAS	162
REFERÊNCIAS: TESES E DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	173
ANEXO 1.....	194

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 Pesquisa, experiência e problema

Na contemporaneidade, a sociedade se preocupa com as crianças, com o profissional incumbido de educá-las e com a instituição de Educação Infantil. Lembramos que essa apreensão é recente, tendo em vista que a formação dos profissionais para atuação com as crianças pequenas representa uma necessidade reconhecida por toda a sociedade, tão somente a partir da década de 60, 70 e 80 do século XX, como consequência das reivindicações dos movimentos populares e feministas por uma educação de qualidade, que se alimentaram das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas relações familiares e na educação das crianças. Para atender aos direitos sociais, as políticas públicas estão se reestruturando e desenvolvendo novos equipamentos para o atendimento das crianças desde o nascimento.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e Adolescente - Lei 8069/90 (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) responderam às necessidades sociais. Nessa direção, a Educação Infantil foi inserida nos sistemas educacionais e a formação dos profissionais da educação em nível superior foi estabelecida, embora mantivesse a formação em nível médio. A LDB 9394/96, no art. 87, § 4º das disposições transitórias, estabeleceu o prazo de 10 anos, período compreendido entre 1997 até 2007, para que fossem admitido somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Com estas alterações legais, as crianças pequenas passaram a ser encaradas como sujeitos de direitos, sendo a Educação Infantil um deles. Em decorrência, a exigência de formação específica do profissional para atuar nessa área também foi alterada.

Nesse cenário de novas demandas sociais e de progressos legais, nasce o projeto educativo brasileiro.

Para Boutinet (1990, p. 30), o projeto educativo ultrapassa a escola, porque ele engloba a família e toda a sociedade por meio de seus representantes, os políticos, para definição de valores em função das finalidades desejadas, os quais estão registrados na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Por sua vez, eles acarretam implicações a respeito da visão de infância e de criança, assim como caracterizam a concepção e a função da Educação Infantil, a identidade e o papel do profissional de Educação Infantil e, por consequência, de sua formação. Avanços legais e impactos são

constatados neste novo projeto educativo, assim como novos desafios são postos à política nacional de Educação Infantil, como o atendimento e a matrícula da demanda, as diretrizes para organização e a estruturação das instituições e a formação de seus professores¹ e profissionais, levando em conta a diversidade de nomenclatura para designar o profissional dessa instituição: monitor, professor, auxiliar, recreacionista, e outras identificadas em pesquisa realizada por Machado (1998).

Lembremos que, historicamente, o trabalho do adulto nas creches e pré-escolas está ligado ao papel materno, realizado por mulheres que possuíam as qualidades de mãe. Por outro lado, os estudos e pesquisas demonstram novos conhecimentos sobre a infância no que diz respeito ao seu reconhecimento no decorrer da história, considerando a própria criança e seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social, além do papel da instituição de Educação Infantil e da contribuição dos profissionais para uma educação melhor às crianças.

Nesse enfoque, a Pedagogia da Educação Infantil é apontada por Rocha (1999), Faria (2007) e outros autores como constituinte de conhecimentos sobre a Educação Infantil, a qual requer a colaboração de diversos campos do conhecimento para constituição de um campo particular que objetiva contribuir para a educação das crianças pequenas e para a formação de seus profissionais.

Diante disso, entendemos que essa profissão precisa ser consolidada, reconhecida e valorizada para atender às necessidades das crianças de 0 a 5 anos e do projeto educativo brasileiro. Destacamos que a formação é essencial se, de fato, queremos uma Educação Infantil que garanta os direitos das crianças e de seus profissionais. Afinal, esse é o caminho e a condição para a constituição de uma profissão com um conhecimento específico.

Até a publicação da LDB 9394/96, não havia preocupação com essa formação, visto que cursos específicos de formação para Educação Infantil eram escassos. Existiam algumas experiências que têm sido pesquisadas com o objetivo de contribuir com a formação dos profissionais, como é o caso da Habilitação em Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia. Pesquisa realizada por Silva (2003) constatou que cursos de Pedagogia oferecidos em algumas universidades federais eram deficientes, pois não abarcavam a formação específica para professores que desejassem atuar na Educação Infantil. Ressaltamos que os Cursos de Pedagogia foram reorganizados a partir da promulgação da Resolução CNE/CP 1/06 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

¹ Adotamos o termo “Professores” assim como é referenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de acordo com o Parecer CNE/CEB 20/2009 (BRASIL, 2009).

(BRASIL, 2006). No entanto, Wajskop (2009, p. 23) realizou pesquisa de opinião e afirmou que menos de 20% dos docentes acreditam que as competências profissionais necessárias para atuação nas escolas, foram contempladas no currículo de formação inicial. Gatti e Barreto (2009, p. 258) clamam por “atenção à enorme lacuna quanto à formação de professores para a Educação Infantil”, quando destacam a necessidade de formação que atenda às especificidades das crianças pequenas.

É evidente que a formação continuada desempenha extrema importância por ser um direito de todos os profissionais, embora consideremos a formação inicial como uma condição para o exercício da profissão como aquela à que estamos nos referindo, ou seja, a de professores de crianças pequenas.

Tardif e Lessard (2006) caracterizam a atividade como trabalho interativo, dado que é realizado com crianças de 0 a 5 anos, seres humanos em condições fragilizadas. Além disso, envolve um trabalhador, uma instituição e um ser humano. Os dados caracterizadores da definição de trabalho interativo enfatizam a importância de uma formação inicial sólida, que atenda as exigências profissionais dos futuros professores de crianças pequenas.

Diante desta problemática, elegemos como pergunta desta investigação: Que princípios ou pressupostos poderiam iluminar uma discussão curricular sobre a formação do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, considerando as limitações impostas pela Res. CNE/CP 1/06?

Esclarecemos que o objetivo geral desta pesquisa é identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam com as crianças pequenas em creches e pré-escolas para evidenciar pressupostos para a formação inicial. A investigação tem como objetivos específicos:

1. Pesquisar os avanços, impactos e desafios postos aos profissionais da Educação Infantil, a partir da inserção da creche e pré-escola no sistema de ensino como primeira etapa da Educação Básica assim como proposto pela LDB 9394/96.
2. Verificar as mudanças ocorridas no processo de formação inicial para a constituição da docência na Educação Infantil, considerando as influências da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº. 22, de 1998 e revisto no Parecer CNE/CEB nº. 20, de 2009 e das Diretrizes Curriculares que fundamentam o curso de Pedagogia, estabelecidas na Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.

3. Analisar o estado de conhecimento em Educação Infantil, a partir da análise das teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Capes², com notas iguais ou superiores a cinco, no período de 2006 a junho de 2011 e das contribuições dos pesquisadores, no que refere às funções da Educação Infantil, do trabalho docente, das políticas públicas e da formação dos profissionais.

O projeto desta investigação tomou corpo a partir de nossa experiência como professora de Educação Infantil e como supervisora de ensino. Nesse exercício, fomos influenciada pelos cursos de especialização: Texto – teoria e prática na sala de aula, oferecido pela Unesp – Presidente Prudente e Gestão Educacional pela Unicamp.

A prática como professora de Educação Infantil na EMEI Antonio Pereira Coutinho, localizada na periferia do município de São Bernardo do Campo, onde trabalhei com crianças de seis anos, alicerçou minha formação profissional, porque me sensibilizou quanto as necessidades formativas dos docentes de crianças pequenas. O exercício na sala de aula durante treze anos foi iluminando as discrepâncias dos saberes dos profissionais que trabalhavam nessa instituição de Educação Infantil, no que diz respeito ao cuidado, à educação e, até mesmo, quanto à prática.

A experiência como supervisora de ensino na Secretaria do Estado da Educação, a partir de 2004, concorreu para firmar a constatação de que o projeto educativo prescrito na legislação não acontecia na prática educativa, em razão de que a Educação Infantil representava tão somente a preparação da criança para acompanhar o Ensino Fundamental, o que evidenciava a falta de atendimento aos direitos das crianças pequenas e à formação dos profissionais.

Esta pesquisa, cuja problemática é a formação inicial para a Educação Infantil, propõe-se a identificar as necessidades formativas dos profissionais, ao mesmo tempo em que aborda os pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil. Os fatos geradores que alimentam e dinamizam a investigação criaram corpo nas discussões e estudos do grupo de alunos da disciplina de Práticas de Formação do Profissional de Educação Infantil, ministrada pela Professora Doutora Célia Maria Guimarães, durante o primeiro semestre letivo de 2008, quando surgiu a motivação para prestar a seleção para o Mestrado em 2009. O projeto de pesquisa foi impulsionado pelos estudos realizados em 2009, como Mestranda do

² Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - Unesp, Campus de Presidente Prudente.

Nesse processo de investigação, escolhemos os procedimentos metodológicos a partir da experiência da pesquisadora e da definição do problema da pesquisa, com a intenção de alcançar os objetivos traçados e responder à pergunta acima descrita.

1.2 Percurso e procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa, optamos como forma de trabalho metodológico, pela abordagem qualitativa, que, para Teixeira (2006, p. 137), justifica-se pela preocupação do pesquisador em “[...] reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação”. Tal escolha se explica, porque a pesquisa procura pressupostos a partir das necessidades formativas dos profissionais que atuam com crianças pequenas em creches e pré-escolas.

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa. (TEIXEIRA, 2006, p. 140).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que buscamos resposta para nossa pergunta nos referenciais teóricos, nas experiências italiana, sueca e portuguesa, nos trabalhos acadêmicos, nos documentos legais e no curso de Pedagogia.

Atentamos para Lüdke e André (1986) que afirmam que o estudo de um problema, apesar de ser do interesse do pesquisador, limita a investigação. Desse modo, a intencionalidade de alcançar os objetivos traçados conduz a escolha da metodologia, que, para Thiollent (1984, p. 45), “é um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura subsídios para nortear suas pesquisas”.

A pesquisa bibliográfica desempenha fundamental importância por proceder ao levantamento teórico atual sobre os temas desta investigação: Educação Infantil, formação inicial para a Educação Infantil, políticas públicas, Curso de Pedagogia e experiências bem sucedidas com a educação das crianças pequenas e a formação de seus professores. Nossa intenção é circunscrever o problema e buscar referenciais para responder à pergunta que motivou esta pesquisa, cuja investigação está pautada em Kramer (1994), (2003a), (2003b), (2006a), (2006b), (2010), Campos (1994), (2002), (2010), Gatti e Barreto (2009), Tardif

(2000), (2003), Tardif e Lessard (2006), Oliveira-Formosinho (2002), (2007), Dahlberg, Moss, Pence (2003), Mantovani (2002a), (2002b), Gandini (1999), (2002), Edwards (1999), (2002), Pinazza (2007), Bondioli (1998), Bondioli e Mantovani (1998a), (1998b), Rinaldi (1999), (2002), Malaguzzi (1999), Alarcão (2008), (2010), Kishimoto (2006), (2007), (2010), e Mello (2002), (2010a), (2010b).

Teixeira (2006, p. 118) esclarece que a pesquisa bibliográfica é aquela em que “[...] o desejo é formular e encontrar respostas em fontes bibliográficas do campo da educação e outros campos do saber [...]”, já que as áreas da Educação, Sociologia, Psicologia e Filosofia reuniram nas últimas décadas conhecimentos que podem contribuir com a Educação Infantil, inclusive, no que diz respeito aos saberes necessários para atuação com crianças pequenas. Em decorrência, a revisão bibliográfica significa a primeira etapa da pesquisa, que, no entanto, poderá ser revisitada no decorrer do trabalho para aprofundamento teórico, uma vez que, Teixeira (2006, p. 143), “descreve o estado atual da área da pesquisa, como: o que já se sabe, quais as principais lacunas e onde se encontram os principais entraves teóricos e /ou metodológicos.”

A revisão documental simboliza uma etapa fundamental, uma vez que os registros contam a história do homem e esta investigação colabora para compreensão do processo formativo do professor de Educação Infantil. Nesse recorte, a revisão histórica é importante, dado que, segundo Teixeira (2006), ela restaura e introduz as alterações num quadro de referência possível de ser compreendido.

Na pesquisa documental, segunda etapa da pesquisa, coletamos documentos junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente, nos sites com conteúdos legais e no site do MEC, levando em consideração a orientação de Teixeira (2006, p. 118), para quem esse tipo de pesquisa é aquela que busca “[...] encontrar respostas em fontes documentais produzidas nos múltiplos contextos educacionais [...]”, a saber,

- Legislações que regulam a Educação Infantil: LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº. 22/1998 e revistas no Parecer CNE/CEB nº. 20/2009;
- Legislação que regula o Curso de Pedagogia: Diretrizes Curriculares que fundamentam o curso de Pedagogia, estabelecidas na Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006;

- Documento do MEC: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, de 2006;
- Processo de reorganização do Curso de Pedagogia e da Habilitação em Educação Infantil da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente(SP).

Os documentos referenciados serão analisados com a expectativa de investigar os avanços, impactos e desafios postos à Educação Infantil, assim com na direção de demonstrar a evolução histórica, não só das políticas públicas para a Educação Infantil, bem como das propostas de formação inicial para atuação na Educação Infantil. Semelhante propósito fundamenta-se em Lüdke e André (1986, p. 39), os quais orientam que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. O levantamento documental circunscreveu o problema desta investigação. Concomitantemente, ele subsidiou-nos com informações factuais da história do processo formativo no curso de Pedagogia e iluminou contradições e inovações.

Além disso, realizamos o estado de conhecimento sobre Educação Infantil com o objetivo de reunir os conhecimentos que estão sendo produzidos para igualmente apontar as dificuldades ou necessidades da 1ª. etapa da Educação Básica. Optamos pela realização do estado de conhecimento, porque, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40) “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento”. Nesse levantamento, a partir do mapeamento dos trabalhos acadêmicos sobre Educação Infantil, terceira etapa da pesquisa, consideramos o contexto nacional, no período compreendido entre 2006 a junho de 2011. Elegemos esse intercurso temporal porque encerra a década da educação, conforme descrito no art. 87 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o qual determinava que fossem admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, o que gerou uma expectativa de que, nesse prazo, todos os profissionais que atuavam com as crianças pequenas deveriam ter sido qualificados e, por consequência, exercendo suas funções referentes ao cuidar-educar. O mapeamento tem como objetivo o aprofundamento do conhecimento sobre a Educação Infantil, desvelando regularidades, tendências e relações significativas no que se refere à produção científica acerca do cuidado-educação das crianças pequenas, das instituições de Educação Infantil, do trabalho docente e da formação dos professores. Para sua realização identificamos os Cursos de Pós-graduação reconhecidos pela Capes, com notas iguais ou superiores a cinco, da área da educação. Selecionamos na base de dados de cada universidade,

as pesquisas, cujo assunto se referia à Educação Infantil. Após a leitura do resumo e das considerações finais, esses dados foram descritos, organizados, tabulados e analisados conforme Bardin (2000). O estudo revelou indicadores implícitos e explícitos, descritos em quatro grandes categorias de análises: *Cuidar-Educar as crianças*, *Políticas públicas para a Educação Infantil*, *Trabalho docente* e *Formação de professores*, que se subdividiram em subcategorias, ou de acordo com o referencial teórico ou por se diferenciar dele, abrangendo as necessidades formativas dos profissionais e as necessidades das crianças de 0 a 5 anos.

Dessa forma, tanto na pesquisa bibliográfica quanto na documental, adotamos os procedimentos de exploração das fontes, leitura do material selecionado para posterior organização, análise e elaboração de considerações. Neste contexto, acreditamos que a pesquisa bibliográfica e a documental se completam em razão da natureza desta pesquisa, uma vez que os conhecimentos teóricos e científicos, inclusive sendo iluminadas pelas experiências da Itália, da Suécia e de Portugal e, ainda, a legislação brasileira, em seu projeto educativo, encaminham-nos à educação que projetamos para nossas crianças.

A formação inicial dos professores para atuação na primeira etapa da Educação Básica representa o fundamento para constituição da profissionalidade docente. Por esse motivo, investigamos alterações ocorridas nos cursos de Pedagogia do Brasil, bem como no da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp – Presidente Prudente, revelando, ao mesmo tempo, os valores presentes nos contextos das políticas públicas e os avanços, impactos e desafios. Salientamos que o curso de Pedagogia mereceu ser estudado nesta pesquisa, em razão de ter sido reestruturado a partir das diretrizes curriculares dispostas na Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de Maio de 2006.

Neste processo de investigação, identificamos as contribuições dos trabalhos acadêmicos selecionados, revelando neles regularidades e contradições nas condições de trabalho docente, na formação do professor, no cuidar-educar as crianças pequenas e nas políticas públicas para a infância, com o objetivo de levantar o estado do conhecimento sobre Educação Infantil.

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo. (ANDRÉ, 2005, p. 56).

Adotamos a apresentação quantitativa e qualitativa dos dados obtidos no mapeamento bibliográfico e no levantamento documental por meio de gráficos, tabelas e explicações das ocorrências e evidências levantadas durante a coleta e análise dos dados. Nosso objetivo

norteador significa dar visibilidade e significado às análises realizadas, na expectativa de buscar resposta para a questão da investigação aqui proposta e, assim, contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial para atuação na Educação Infantil, o que será expresso em forma de texto dissertativo.

1.3 Texto: dissertação

No primeiro capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa: o problema, a pesquisa, e os caminhos percorridos pela investigação, incluindo os procedimentos metodológicos.

No segundo capítulo contemplamos as políticas públicas e a Educação Infantil como projeto educativo, com o objetivo de identificar avanços, impactos e desafios postos à Educação Infantil, a partir da inserção da creche e pré-escola no sistema de ensino como 1ª. Etapa da Educação Básica pela LDB 9394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº. 22/1998 e revistas no Parecer CNE/CEB nº. 20/2009.

Abordamos, ainda, o curso de Pedagogia no Brasil, trazendo para reflexão as mudanças legais e a política educacional para a formação inicial de professores e no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente, cujas reestruturações ocorridas por conta de mudanças legais fundamentaram o curso de Pedagogia, inclusive a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.

No terceiro capítulo explicitamos o estado de conhecimento em Educação Infantil, a partir do mapeamento dos trabalhos acadêmicos selecionados no processo de investigação, as pesquisas que tratam de Educação Infantil selecionadas nos bancos de dados dos Programas de Pós-Graduação reconhecidos pelo Capes, área de Educação, com notas iguais ou superiores a cinco, no período de 2006 até junho de 2011. Contemplamos ainda os dados revelados nessas investigações, suas regularidades e suas diversidades e as contribuições dos pesquisadores a partir das categorias *Cuidar-Educar as crianças, Políticas públicas para a Educação Infantil, Trabalho docente e Formação de professores*.

No quarto capítulo analisamos os dados revelados nas pesquisas acadêmicas à luz dos referenciais teóricos e das experiências de outros países: Itália, Suécia e Portugal, explicitando as necessidades formativas constatadas a partir do Estado de conhecimento sobre Educação Infantil e os pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil.

Nas considerações, respondemos à pergunta: Quais os princípios ou pressupostos que poderiam iluminar uma discussão curricular sobre a formação do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, considerando as limitações impostas pela Res. CNE/CP 1/06? Para isso, consideramos a hipótese levantada no início da pesquisa: Uma formação inicial pautada nos referenciais teóricos atuais que considere o contexto atual da Educação Infantil, a necessidade de construção da identidade do profissional de Educação Infantil, a redefinição da função das instituições de Educação Infantil, por meio de reflexões sobre as experiências do futuro profissional, tem condições de contribuir com uma educação que cuide e eduque as crianças pequenas?

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS, IMPACTOS E DESAFIOS

2.1 Cuidar-educar as crianças

A visão de infância alterou-se em decorrência do processo histórico e social. Ariès (1975), em sua obra “História Social da criança e da família”, precisa o nascimento do sentimento de infância e Heywood (2004), em “Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente”, aponta as transformações nas concepções de infância.

No Brasil, uma nova visão de criança está sendo construída nas últimas décadas. Em decorrência dela, configuram-se alterações nos equipamentos sociais, as quais têm sido reivindicadas pela sociedade. No que diz respeito à educação, a reforma está expressa na legislação vigente, embora ainda careça de fortalecer sua prioridade nas políticas públicas.

No decorrer da década de 1960 do século XX, aumentou a demanda pela educação das crianças pequenas, em razão do acesso da mulher ao mercado de trabalho. Além disso, no campo científico, tivemos a contribuição da Psicologia, da Antropologia, e da Sócio-Linguística. Na década de 1970 da mesma centúria, as políticas públicas estavam direcionadas para suprir as carências culturais, as defasagens afetivas e as deficiências linguísticas das crianças das classes populares – a abordagem era a da privação cultural.

A década seguinte (1980) foi caracterizada pela instabilidade nas políticas públicas voltadas à primeira infância. A Educação Infantil priorizou o atendimento das crianças mais velhas, postergando a das mais novas. O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar propôs ações para expansão do atendimento, com alternativas de baixo custo, o que contribuiu para a manifestação da sociedade em prol de uma educação melhor para as crianças pequenas, ou seja, em favor da defesa de seus direitos.

No Brasil, a sociedade, as universidades e os movimentos sociais participaram na formulação das legislações em prol dos direitos das crianças. Semelhantes movimentos reivindicaram educação que atendesse inclusive às crianças pequenas, pressionando as autoridades políticas para a elaboração das legislações e até para a aprovação de um projeto educativo, num embate ideológico que garantiu direitos sociais às crianças pequenas, mas

também impactos e novos desafios a serem superados pelas políticas públicas e por todos os envolvidos com a educação das crianças pequenas.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 – representaram um marco na história, visto que romperam com as concepções de crianças e adolescentes adotadas nas leis até então existentes no Brasil, inclusive no que se refere ao atendimento.

Segundo Bazílio (2003, p. 20-21), o Estatuto da Criança e do Adolescente apresentou diferenças com relação às legislações anteriores, porque a sociedade teve participação tanto na mobilização, quanto na redação da lei. Da mesma forma, a prescrição legal explicitou os direitos das crianças e dos adolescentes e os deveres do Estado, assim como rejeitou “[...] o paradigma da infância em situação irregular e adota o princípio de proteção integral à infância”.

[...] a constituição de 1988 já havia incorporado princípios básicos de direito e proteção à criança, integrando os direitos sociais, civis, econômicos, políticos e culturais, em articulação com a sociedade civil e o Estado. Em 1990, a luta e a conquista pelos movimentos sociais, acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes, consolidam-se na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. (ROSA, 2006, p. 411).

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) também contemplou os resultados dessas lutas pela educação de qualidade, garantindo os direitos das mulheres, das crianças e dos adolescentes, considerados como conquistas da sociedade no cenário nacional, visto que as crianças pequenas passaram a ser consideradas Sujeitos de direitos e a Educação Infantil, um deles.

Em 1996, com a promulgação da LDB 9394/96, as creches e pré-escolas são consideradas instituições educativas. Na consolidação da esteira dos direitos conquistados, Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica como 1ª. etapa, cujas coordenação, supervisão e orientação ficaram a cargo das secretarias municipais de educação. O direito à educação e o dever do Estado de educar está explicitado nos incisos IV e IX do artigo 4º. da LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), dado que a educação escolar pública deve ser efetivada mediante as garantias de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade e padrões mínimos de qualidade de ensino. No inciso X, está disposto o direito à vaga na escola pública de Educação Infantil às crianças que completarem 4 anos de idade, acréscimo dado pela Lei 11.700/08 (BRASIL, 2008). O artigo 3º. elenca os princípios e fins da educação nacional; no inciso I, firma-se a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e no inciso IX, a garantia do padrão de qualidade.

Fica claro, portanto, que a Constituição Federal de 1988, a Lei 8069/90 e a LDB 9394/96 marcaram a Educação Infantil com significativos avanços, já que tais documentos

legais projetaram uma reforma educacional inovadora em atendimento ao solicitado pelos movimentos sociais e pela inclusão da Educação Infantil nos sistemas educacionais, conforme disposto no artigo 29 da LDB 9394/96, passando a fazer parte da Educação Básica e compondo, assim, o projeto educativo brasileiro.

Além disso, o projeto educativo possibilita que as políticas públicas planejem ações para atendimento às necessidades reivindicadas pela sociedade, o que está evidente no documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação - MEC (BRASIL, 2006), cujo objetivo era contribuir com diretrizes da política nacional, objetivos, metas, estratégias e recomendações para programação de políticas públicas para a educação de crianças pequenas num processo democrático.

O projeto educativo brasileiro traz implicações com relação às práticas educativas, às políticas públicas e à formação de professores, porque concebe a criança como detentora de direitos e a Educação Infantil como um desses direitos.

Às políticas públicas para Educação Infantil cabe o grande desafio de garantir a efetivação desse projeto educativo, através do planejamento de ações e estratégias para concretizar os direitos de todas as crianças, os quais desempenham extrema importância para a consolidação da educação dos pequenos. No entanto, esses direitos legais permanecem sem consolidação, em razão de que, até 2006, não havia dotação orçamentária prevista para que algumas mudanças ocorressem na prática. Esse dado permite-nos categorizar a efetivação dos direitos das crianças como mais um desafio.

Junto com Kramer (2003a, p. 56) e Cury (1998, p. 10), defendemos a necessidade de atendimento dos direitos das crianças pequenas como direito social. Para Corsino (2010, p. 212), o caminho do combate às desigualdades para efetivação dos direitos das crianças “depende da qualidade do atendimento e é na ampliação da oferta de um atendimento de qualidade que as políticas públicas precisam atuar”.

O encadeamento das medidas anteriormente descritas criou uma grande demanda para atendimento na Educação Infantil, constituída por todas as crianças de 0 a 6 anos de idade com direito à gratuidade, à qualidade e à permanência na Educação Infantil. No entanto, não era possível atender todas as crianças pequenas: não havia instituições, profissionais, condições materiais e nem sequer recursos financeiros suficientes. Então, a Lei 11.700/08 alterou a LDB 9394/96 com a não obrigatoriedade do atendimento em creches até três anos de idade e garantiu a vaga para as crianças que completassem quatro anos de idade,

determinação incoerente com o projeto educativo que propunha a oferta de atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Sobressai-se, por conseguinte, que os direitos das crianças pequenas não são garantidos pelas políticas públicas. No entanto, endossamos a afirmação de Corsino (2010), uma vez que as políticas devem seguir a direção dos direitos das crianças e, para isso, é necessário agilizar ações concretas.

As políticas para a educação infantil, além de se voltarem para atender à demanda por esse nível de ensino, precisam organizar os seus sistemas educacionais para regulamentar, coordenar e avaliar as instituições que atendem as crianças pequenas das redes pública e privada (lucrativa ou filantrópica), garantindo que todas estejam em consonância com as regras de funcionamento, com as leis e, principalmente, que sejam espaços de promoção dos direitos das crianças, de respeito e de valorização das suas necessidades, da sua cultura, da sua singularidade e identidade. (CORSINO, 2010, p. 208).

Se as crianças são consideradas Sujeitos de direitos e a Educação Infantil, um deles, entendemos que todas as crianças deveriam ter direito à matrícula em instituição de Educação Infantil. No entanto, a realidade é outra, quando analisamos os dados sobre a taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias no Brasil, no período de 1998 a 2008.

A tabela abaixo (Tabela 1) foi elaborada a partir de Microdados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e está disponível no Relatório final da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa”, coordenada por Maria Malta Campos (2010).

Tabela 1 - Taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias
Brasil – 1998-2008

Faixas etárias	Em porcentagem									
	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
0-3 anos	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,4	17,1	18,1
4-6 anos	57,9	60,2	65,6	67,0	68,5	70,6	72,0	76,1	77,6	79,8

Fonte: Ipea (2009), a partir de Microdados da Pnad.

Nota: Até 2003, os dados não incluem a zona rural de estados da Região Norte

Elaborada e coordenada por Campos (2010).

Quando comparamos a matrícula das crianças na Educação Infantil, no período de 1998 a 2008, observamos o aumento na creche da ordem de 9,4%, enquanto que na Pré-escola, o aumento foi de 21,9%. Desta forma, evidenciamos que a política pública para atendimento às crianças em idade para a Educação Infantil, nesse período, priorizou os mais velhos, mas é preciso considerar que a partir do ano de 2003 foram incluídos os dados da zona

rural e dos estados da Região Norte. O número de matrículas na creche é baixo, em razão da precariedade de políticas públicas e da falta de vagas, o que faz com que sejam adotados critérios para a efetivação da matrícula como a exigência de vínculo empregatício das mães, contrariando o projeto educativo prescrito na lei. Ressalta-se, portanto, mais um duplo desafio: a minguada oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 anos de idade e a atenção para o alerta dado por Silva (2007) quanto à concepção de que a pré-escola prepara para o Ensino Fundamental, por isso é mais importante.

A pesquisa coordenada por Campos (2010), evidencia que, além do atendimento na creche, 0 a 3 anos de idade, ser muito pequeno, dado que apenas 18,1% das crianças brasileiras nesta idade usufruem esse direito garantido, existe o problema quanto ao atendimento diferenciado com relação à idade das crianças. A tabela abaixo (Tabela 2) apresenta o número e percentual de crianças na faixa etária de zero a três anos frequentando a creche no Brasil, no ano de 2008.

Tabela 2 - Número e percentual de crianças da faixa etária de zero a três anos frequentando a creche, segundo idade. Brasil – 2008

Idade	População (em 1.000 pessoas)	Frequentando creche	
		n (em 1.000 pessoas)	%
≤ 1 ano	2.553	60	2,3
1 ano	2.618	237	9,0
2 anos	2.706	519	19,2
3 anos	2.849	1.127	39,6
0 a 3 anos	10.727	1.942	18,1

Fonte: Pnad 2008, Microdados.

Elaborada e coordenada por Campos (2010).

Uma conclusão notória: estamos muito longe de conseguir garantir o direito das crianças brasileiras, uma vez que existem 97,7% de crianças com menos de 1 ano, 91% com 1 ano, 80,8% de 2 anos e 60,4% de 3 anos sem atendimento em creches.

O Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei 10.172/01 (BRASIL, 2001) causou impacto porque estabeleceu metas para alcance num prazo de 10 anos: 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos matriculados na Educação Infantil até 2010. Resgatamos dados da Tabela 1 - Taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias no Brasil, no período de 1998 a 2008, para demonstrarmos a dimensão da distância para atingir a meta estabelecida em 2001 para cumprimento até 2010.

Quadro 1 – Realidade e metas - PNE para atendimento na Educação Infantil

Ano / Educação Infantil	Creche - %	Pré-Escola - %
Matrículas na Educação Infantil - 2008	18,1	79,8
Metas para Educação Infantil – PNE até 2010	50	80

Diferença entre matrículas e metas do PNE	31,9	0,2
--	------	-----

Fonte: Tabela 1 e Lei 10.172/01.

Elaborado por Silva (2011).

O quadro acima ajuda-nos a comparar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL 2001) e a realidade da Educação Infantil brasileira. Os números escancaram a incoerência entre a realidade e a expectativa. Ao mesmo tempo, projetam o não cumprimento, já que em 8 anos, matriculamos somente 18,1% das crianças entre 0 a 3 anos. Na Pré-escola, a realidade é um pouco diferente, pois os dados apontam 79,8% de crianças já matriculadas entre 4 e 5 anos. Esse fato repercute no âmbito do cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, visto que a meta da Pré-escola está praticamente alcançada, ao passo que nas creches o problema é alarmante, uma vez que seria necessário atender mais 31,9% de crianças de 0 a 3 anos em seus direitos.

Ressaltamos que as políticas públicas devem trabalhar em prol dos objetivos traçados e das crianças pequenas.

No entanto, a luta por vagas para as crianças perpassa por políticas públicas coerentes com o projeto educativo brasileiro, que precisa enfrentar o desafio de ofertar vagas em creches e pré-escolas. Campos (2010, p. 30) chama a atenção para as diferenças existentes nas diversas regiões brasileiras, em que “[...] o acesso, a qualidade do atendimento está distribuída desigualmente entre diferentes segmentos da população”.

Assim, temos o discurso proclamado de criança como sujeito de direitos, que interage com o mundo através de diferentes linguagens e descobre novos conhecimentos, que transforma e é, simultaneamente, transformada, construindo sua identidade, ao mesmo tempo em que não ofertamos o direito de matrícula. Nesse contexto de discursos e práticas divergentes, identificamos as funções das instituições responsáveis pela Educação Infantil. O documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, elaborado pelo MEC (BRASIL, 2006, p. 8), aponta as funções de cuidar e educar para as instituições de educação das crianças pequenas.

É importante resgatar que durante muito tempo as creches se dedicaram aos cuidados relacionados à higiene, tendo em vista que faziam parte da assistência social, enquanto as pré-escolas preparavam os alunos para o Ensino Fundamental.

No contexto de educação voltada para os pobres, Kuhlmann Jr. (1999, p. 54) caracteriza-a como Pedagogia da submissão, “uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber”.

Oliveira (1994, p. 18) resgata a história do atendimento da infância em nosso país e afirma a urgência de uma educação igualitária numa sociedade democrática.

Historicamente o atendimento dado às crianças dos extratos mais pobres da população envolveu: o trabalho das “criadeiras”, estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, dada a alta mortalidade das crianças por elas atendidas e explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais e, acrescentaríamos, hoje, pelos problemas psicológicos advindos de uma inadequada separação da criança pequena de sua mãe; a instituição da “roda” para recolher filhos ilegítimos, por vezes de moças de famílias de grupos sociais de prestígio, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família; a criação de “creches” e escolas maternais, denominações impregnadas de significados religiosos e da defesa do modelo substitutivo da família; e a organização de parques infantis para filhos de operários nas décadas de 30 e 40, quando a mobilização daqueles trabalhadores por melhores condições de vida atuava como mecanismo de pressão sobre o reordenamento político que então ocorria e que era voltado para uma modernização do sistema econômico do país. (OLIVEIRA, 1994, p.17)

Levando em consideração o discurso oficial presente nas legislações vigentes, podemos afirmar que a função das instituições de Educação Infantil é cuidar/educar as crianças pequenas, para atendimento ao projeto educativo que visa à construção de uma sociedade justa e democrática, ainda que não possamos esquecer os desafios desta função.

Para Kuhlmann Jr. (1999, p. 60), a Educação Infantil compreendida como cuidado e educação apresenta mais um desafio às instituições educacionais, aos profissionais envolvidos com a educação das crianças pequenas e às políticas públicas: “A caracterização da instituição de Educação Infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas”.

Admitimos que as políticas públicas contribuem para a democratização da Educação Infantil de forma irrisória. Segundo Corsino (2010, p. 213-214), as políticas educacionais no Brasil não apresentam soluções consistentes para a efetiva democratização do acesso e da qualidade do atendimento para crianças pequenas em instituições de Educação Infantil, uma vez que o financiamento da Educação Infantil esteve sob a responsabilidade dos municípios.

Para compreender esse processo, é preciso resgatar a história dos recursos financeiros destinados à Educação Infantil, já que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) não propiciava a superação dos desafios da Educação Infantil. Somente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006, é que visualizamos impactos na Educação Infantil, pois a federação passa a destinar recursos a 1ª. Etapa da Educação Básica.

A Emenda Constitucional 14, de 12 de Setembro de 1996, criou o FUNDEF, que deslocou para os municípios a responsabilidade pela Educação Infantil e, por outro lado, determinou a utilização de 25% para o Ensino Fundamental. O FUNDEF não atendia à Educação Infantil, o que complicava a efetivação do projeto político brasileiro, cuja responsabilidade era dos municípios. Ressaltamos que os municípios, desde a promulgação da LDB 9394/96 são os responsáveis pelo Ensino Fundamental e pela Educação Infantil. Contudo, os recursos nacionais eram destinados unicamente para o Ensino Fundamental, gerando um impacto negativo para a educação das crianças pequenas.

Kramer (2003b) já se posicionava quanto à necessidade de recursos financeiros para uma Educação Infantil de qualidade a todas as crianças, sujeitos de direitos:

[...] Em condições precárias, não se educa, nem cuida. E aqui reside a maior urgência: dotação orçamentária e condições concretas de ação pedagógica e de trabalho, a fim de assegurar a democratização da educação infantil de qualidade para as crianças – cidadãos de pouca idade – e para os jovens e adultos – cidadãos de todas as idades – que com elas trabalham, para que possam educar com dignidade e assim contribuam para garantir, com a sua atuação e com o projeto político pedagógico, os direitos de todas as crianças. (p. 81).

Somente em 2006, com o FUNDEB, é que deslumbramos, pela primeira vez em nível nacional, dotação orçamentária para a Educação Infantil, o que representa um impacto positivo, pois, a partir deste momento, existe possibilidade de avanços reais. A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, alterou os artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e trouxe avanços significativos quanto aos valores financeiros empregados na Educação Infantil. O parágrafo 4º do artigo 2º disciplinou a distribuição de recursos do FUNDEB, prescrevendo que, nos três primeiros anos, seria considerada a totalidade das matrículas no Ensino Fundamental e que, para a Educação Infantil, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos, levar-se-ia em conta 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano, 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano. Portanto, podemos concluir que, somente em 2009, todas as crianças da Educação Infantil foram totalizadas para distribuição dos recursos educacionais.

Recursos financeiros significam um fator primordial para a consecução dos direitos na prática. Por outro lado, muito mais do que recursos financeiros para a democratização da Educação Infantil, é urgente que zelemos pelas crianças e suas famílias, garantindo-lhes o direito de permanecer na escola. Precisamos cuidar das famílias para que as crianças tenham condições de permanecer na instituição de Educação Infantil, caso contrário, de nada adiantará projeto educativo com educação de qualidade se a criança precisa trabalhar para

ajudar na própria subsistência, visto que essa realidade historicamente faz parte da infância no Brasil.

Portanto, uma política de atenção à primeira infância deve ser mais ampla e adequar-se à realidade e à situação das famílias das crianças, possibilitando o acesso ao emprego, à renda, à saúde, à cultura etc., principalmente para as mais vulneráveis social, cultural e economicamente. (KAPPEL, 2010, p. 203).

Para Corsino (2010, p. 208-211), a Educação Infantil, entendida como projeto educativo, suscita o desafio da institucionalização da infância, cujo objetivo é diminuir as desigualdades entre as populações infantis. Na defesa desse desafio, Corsino (2010, p. 211) resgata palestra, proferida por Soô-Hyang Choi³, sobre os pontos positivos da Educação Infantil:

1. Benefícios pessoais, pela garantia dos direitos da criança, possibilidade de ampliação das suas relações com os mundos natural e social, troca de conhecimentos, socialização e pelo atendimento às suas necessidades; 2. Benefícios educacionais, pelo impacto positivo na escolaridade, tanto na transição para os outros níveis, quanto no desempenho (diminuição da repetência escolar) e na continuidade; 3. Benefícios econômicos, pela inserção das mães no mercado de trabalho e aumento da renda familiar no presente e, numa perspectiva de futuro, um maior tempo de permanência na escola, que traz uma melhor qualificação e possibilidade de emprego e renda; 4. Benefícios sociais, pela redução da probabilidade de crime e delinquência e pela equidade entre os gêneros, tirando a menina dos afazeres domésticos.

A Educação Infantil traz inúmeras contribuições para as crianças pequenas, mas existe urgência na qualidade das práticas educativas que ocorrem no cotidiano dessas instituições. Nesse âmbito, entendemos que questões como formação do professor para atuação na Educação Infantil, definição de currículo, elaboração do projeto político pedagógico e a realização das avaliações são itens importantes para Educação Infantil de qualidade.

Desde que a Educação Infantil foi considerada como primeira etapa da Educação Básica e foi inserida no sistema de ensino pela LDB 9394/96, mudanças significativas ocorreram no atendimento às crianças e no trabalho dos professores, incluindo procedimentos como a elaboração do projeto político pedagógico, definição de currículo e avaliação.

Vale ressaltar que o MEC, no período de 1994 a 1996, contribuiu com a discussão sobre a necessidade de organizar um currículo através da divulgação da primeira versão dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Em 1999, foi publicada a Resolução CNE/CEB n. 1/99, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil a partir do Parecer CNE/CEB n. 22/98, que foi revisto pelo Parecer

³ Palestra no Seminário Nacional de Financiamento da Educação Infantil, ocorrido no Congresso Nacional, Brasília, nos dias 8 e 9 de setembro de 2003.

CNE/CEB n. 20/2009 e Resolução CNE/CEB n. 5/2009, os quais fixaram as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Vale ressaltar que essas diretrizes possuem caráter mandatório, porque devem ser seguidas na busca por Educação Infantil de qualidade. Por consequência, devem orientar as propostas pedagógicas que definem o currículo da instituição de Educação Infantil. Essa dupla caracterização orientou nossa análise das novas diretrizes ressaltando as influências sobre a Educação Infantil e a formação de professores.

2.1.1 As diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 retomou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, revisando concepções, finalidades, função e compromisso da Educação Infantil, definição de currículo, visão de criança, princípios básicos, objetivos e condições para a organização curricular, parceria com as famílias, organização de experiências de aprendizagem e avaliação, cuja justificativa está pautada nos avanços científicos e na possibilidade de formulação de políticas públicas em prol da formação de professores e das instituições de Educação Infantil. A resolução CNE/CEB nº. 5/2009 fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, explicitando as concepções de currículo, crianças, instituição de Educação Infantil e o atendimento à diversidade infantil.

No que se refere ao atendimento na Educação Infantil, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 explicitou o direito da criança de 0 a 5 anos quanto à matrícula em escola pública gratuita e de qualidade, de acordo com o artigo 205 e 206 da Constituição Federal de 1988. Esclareceu que creches e pré-escolas possuem caráter institucional e educacional, portanto, se diferenciam de ambientes domésticos e admite que a necessidade das famílias quanto ao atendimento das crianças em períodos esporádicos ou noturnos deve ocorrer através das políticas para a Infância em parceria com a assistência.

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

Portanto, pode-se afirmar que as creches e pré-escolas se organizam de acordo com a legislação vigente para as instituições educacionais, mas precisam garantir espaço de educação coletiva. O artigo 5º. da resolução CNE/CEB nº. 5/2009 explicitou que essas instituições atendem crianças no período diurno em jornada integral com sete horas ou mais,

ou parcial de no mínimo 4 horas diárias, cuja supervisão é de competência do sistema de ensino e o controle é social.

O Parecer CNE/CEB nº 20 (BRASIL, 2009, p. 5) apontou a função sóciopolítica e pedagógica da Educação Infantil, considerando-a parte integrante da Educação Básica “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Ressalta que, por tratar-se de crianças pequenas, é necessário o compartilhamento de ações de cuidado-educação com a família. O Parecer CNE/CEB nº. 20 (BRASIL, 2009, p. 13) enfatizou a importância da parceria com a família das crianças e orientou para que todas as formas de organização sejam aceitas, assim como as opiniões e aspirações delas em relação às crianças. Explicou que a função das instituições de Educação Infantil é o de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, conforme disposto na Constituição Federal de 1988. Nessa direção, os professores e as instituições devem promover a equidade e combater as desigualdades. O artigo 7º. da resolução CNE/CEB nº. 5/2009 reafirmou que as propostas pedagógicas devem garantir o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica:

- I. Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II. Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III. Possibilitando tanto a convivência entre as crianças e entre os adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV. Promovendo a igualdade de oportunidade educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V. Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, lingüística e religiosa. (BRASIL, 2009, p. 2).

A visão de criança descrita no Parecer CNE/CEB nº. 20 (BRASIL, 2009, p. 6) representa “[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere”. O artigo 4º. da resolução CNE/CEB nº. 5/2009 recomendou que a criança seja o centro do planejamento curricular, uma vez que “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 1) . Esse parecer ressaltou a “motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade” como aspectos integrados nas interações das crianças. Nessa visão de criança, identificamos a importância das brincadeiras, das interações

e dos relacionamentos, uma vez que ela aprende nas relações que estabelece com o mundo e assim constrói as culturas infantis.

O Parecer CNE/CEB nº. 20 e o artigo 6º da resolução CNE/CEB nº. 5/2009 descreveram os princípios fundamentais da Educação Infantil que devem ser respeitados pelas propostas pedagógicas das instituições:

- a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 8)

O Parecer CNE/CEB nº. 20 (BRASIL, 2009, p. 6) e o artigo 3º. da resolução CNE/CEB nº. 5/2009 explicitaram que o currículo é organizado pela instituição de Educação Infantil e deve ser expresso no projeto pedagógico que se efetiva através das relações sociais, como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”. De acordo com esse parecer, é importante considerar os direitos garantidos legalmente, mas também os da participação social e cultural, da liberdade e do respeito:

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 9).

Consideramos essencial a promoção do desenvolvimento integral das crianças como objetivo da proposta pedagógica, uma vez que esse nível de ensino atende crianças de 0 a 5 anos de idade que possuem essa necessidade, mas é preciso atentar para as orientações dadas pelo Parecer CNE/CEB nº. 20/2009:

- 1) As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.
- 2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.
- 3) As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, lingüísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.
- 4) A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.
- 5) O atendimento ao direito da criança na sua integridade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 9-12)

No artigo 8º. da resolução CNE/CEB 5 (BRASIL, 2009, p. 2) ressaltou que o objetivo da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil é garantir à criança “[...] o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. Concomitantemente, ele alertou que, para isso acontecer, é preciso assegurar na proposta pedagógica a organização de materiais, espaços e tempos e de condições para o trabalho coletivo.

Ressaltamos que esse parecer tratou da proposta pedagógica de acordo com os artigos 13 e 14 da LDB 9394/96, em que se atribuem aos educadores das instituições educacionais, a concepção, a elaboração, a avaliação da proposta pedagógica, cujo desenvolvimento deve ser efetivado em parceria com as famílias. O artigo 2º da resolução CNE/CEB 5/2009 também orientou quanto “a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009, p. 1).

O Parecer CNE/CEB nº. 20 (BRASIL, 2009, p. 14-15) recomendou que as crianças tenham oportunidades de viver experiências diversas com a cultura e as linguagens, com o lúdico e as brincadeiras. Por isso, o artigo 9º. da Resolução CNE/CEB 5/2009 definiu como eixos norteadores: as interações e a brincadeira. Relacionou ainda as experiências que as crianças devem vivenciar e apontou que sua integração cabe às creches e pré-escolas:

- I. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II. Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V. Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI. Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII. Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII. Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

- X. Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII. Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p. 4)

Os parágrafos 2º. e 3º. do artigo 8º. da Resolução CNE/CEB 5/2009 trouxe recomendações e orientações para as propostas pedagógicas de instituições de Educação Infantil que atendem filhos de povos indígenas, agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta.

O Parecer CNE/CEB nº. 20 (BRASIL, 2009, p. 16-17) descreveu que “A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças”. Também destacou que sua finalidade é repensar o trabalho realizado a partir da observação sistemática e dos registros tanto aqueles realizados pelas crianças quanto pelos adultos, que compõem a documentação pedagógica. Outra recomendação do parecer refere-se ao acompanhamento da continuidade do processo de educação da criança, desde o acolhimento, a adaptação, nas relações sociais, na articulação entre creche e pré-escola e entre pré-escola e ensino fundamental. O artigo 11 da resolução CNE/CEB nº. 5/2009 esclareceu que “[...] a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 5).

O artigo 31 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) define como deve ser realizada a avaliação na Educação Infantil, prescrevendo o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo que seja para acesso ao Ensino Fundamental.

O Parecer CNE/CEB nº. 22 (BRASIL, 1998, p. 498) ressaltou que “[...] a avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para as crianças de 0 a 6 anos é parte integrante das Propostas Pedagógicas e consequência de decisões tomadas pelas instituições de Educação Infantil”.

O artigo 10 da resolução CNE/CEB nº. 5/2009 afirmou que a avaliação do desenvolvimento das crianças não deve selecionar, nem promover ou classificar as crianças e prescreveu os procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação das crianças na Educação Infantil:

- I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – documentação específica que permita as famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V – a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009)

Consideramos importante a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Todavia, percebemos o impacto dessa publicação: caráter institucional e educacional das creches e pré-escolas; visão de criança como sujeito histórico e de direitos; além dos seguintes desafios: função sociopolítica e pedagógica; currículo organizado pela instituição de Educação Infantil e expresso no Projeto Pedagógico; propostas pedagógicas e curriculares: elaboração, planejamento, execução e avaliação; propostas pedagógicas de instituições de Educação Infantil que atendem aos filhos de povos indígenas, agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos; avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para as crianças de 0 a 6 anos; procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação das crianças na Educação Infantil; acompanhamento da continuidade do processo de educação da criança.

Em decorrência desses desafios nas instituições de Educação Infantil, cabe as políticas públicas planejarem ações para a formação dos professores e dos demais profissionais que virão a atuar com crianças pequenas. Caso contrário, teremos novos discursos e velhas práticas.

Não se pode tangenciar a necessidade de profissionais preparados, formados e capazes de cuidar-educar na Educação Infantil, o que é diferente de práticas assistencialistas ou preparatórias para o Ensino Fundamental. De acordo com a LDB 9394/96, os profissionais de Educação Infantil têm direito à formação, o que traz implicações na sua identidade profissional e no papel do profissional desempenhado junto às crianças pequenas e suas famílias. Tais implicações modificam suas práticas e constroem novos saberes.

Destacamos ainda os desafios que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) representam para a formação inicial, uma vez que entendemos que os professores precisam sair do Curso de Pedagogia com experiências práticas e conhecimentos teóricos coerentes com os desafios impostos por essa lei.

O Parecer CNE/CEB nº. 20/2009 utiliza o termo professor para designar o profissional que atua com crianças pequenas, o que é um impacto significativo, visto que as instituições de Educação Infantil são estabelecimentos educacionais. Nesse recorte, ganha destaque o desafio do reconhecimento da condição de professor, que envolve questões socioculturais e políticas e a relevância concedida pelo projeto educativo brasileiro por uma educação de melhor qualidade e construção de um mundo mais justo e democrático.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 24) a questão da qualidade em educação abrange condições intra-escolares no nível do sistema de ensino, da escola, do professor e do aluno e condições extra-escolares no nível do espaço social e do Estado.

[...] implica no mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino aprendizagem. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 24)

Portanto, a formação do professor se faz necessária, além de constituir um direito do profissional, prescrito na LDB 9394/96 e confirmado no Parecer CNE/CEB nº. 20/2009. Esse desafio está expresso na citação de Corsino (2010).

O planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de educação infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e em constante atualização e reflexão sobre a sua prática. Isto é, faz-se urgente a formação de profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento, capazes de se sintonizar com as necessidades delas, ampliando sua curiosidade e leitura de mundo. Como equacionar dinamismo, brincadeira, afetividade, conhecimento consistente sobre a infância com experiência cultural e capacidade de organizar o ambiente, disponibilizar recursos, respeitar o tempo de cada um, observar, registrar, acompanhar, avaliar e planejar? (p. 214-215).

Somente uma formação inicial sólida e séria conseguiria responder a questões levantadas por Corsino (2010), mas acreditamos que é urgente a profissionalização do professor de Educação Infantil, assim como os demais profissionais que atuam no mercado de trabalho. A profissão de professor de crianças pequenas carece de conhecimentos específicos sobre educação-cuidado, assim como as demais profissões que possuem campo de conhecimento próprio, cujos conteúdos e dimensão o profissional deve dominar para o exercício competente de sua profissão.

Assim, no contexto brasileiro, vislumbra-se uma nova Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos, o que exige mudanças nas políticas públicas, nas concepções sobre crianças, nas instituições de Educação Infantil e no trabalho desenvolvido pelos profissionais, os quais, por sua vez, carecem de formação inicial sólida que esteja centrada nas

especificidades da Educação Infantil, no desenvolvimento de saberes docentes, na construção de sua identidade profissional e na luta pela garantia dos direitos das crianças pequenas e pela constituição da democracia.

Com relação ao tema abordado por este texto, sintetizamos os avanços, impactos e desafios postos à Educação Infantil, a partir da inserção da creche e pré-escola no sistema de ensino como 1ª. Etapa da Educação Básica, pela LDB 9394/96. Identificamos, nesta análise realizada, os descritos no Quadro 2:

Quadro 2 – Avanços, impactos e desafios da Educação Infantil

AVANÇOS	IMPACTOS	DESAFIOS
Constituição Federal de 1988; Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação - MEC (2006);	Inserção da educação infantil nos sistema de ensino; Criança como detentora de direitos - “Sujeito de direitos”; Educação Infantil como um dos direitos; Garantias de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade previstos na LDB 9394/96; Educação de qualidade desde o nascimento; Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; Vaga em escola pública de Educação Infantil às crianças que completam 4 anos de idade - Lei 11.700/08; Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei 10.172/01; Implicações na visão de infância e de criança; Implicações na concepção e função da Educação Infantil; FUNDEF; FUNDEB; Parecer CNE/CEB nº. 22/98 e Resolução CNE/CEB nº. 1/99; Parecer CNE/CEB nº. 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº. 5/2009 (revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil): Definição de creche e pré-escola como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de	Efetivação do projeto educativo; Efetivação dos direitos das crianças; Oferta de vagas para creche e pré-escola; Instituições de Educação Infantil: - funções de cuidar e educar - projeto educativo que visa à construção de uma sociedade democrática e melhor. Identidade das instituições de Educação Infantil: espaço de educação coletiva; Recursos financeiros coerentes com o projeto educativo; Democratização da Educação Infantil; Condições para que as famílias mantenham as crianças na escola; Institucionalização da infância; Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil: - Função sóciopolítica e pedagógica; - Currículo organizado pela instituição de Educação Infantil e expresso no Projeto Pedagógico; - Propostas pedagógicas e curriculares: elaboração, planejamento, execução e avaliação; - Propostas pedagógicas de instituições de Educação Infantil que atendem filhos de povos indígenas, agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos; - Avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para as crianças de 0 a 6 anos; - Procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação das crianças na Educação Infantil; - Acompanhamento da continuidade do processo de educação da criança; - Instituições de Educação Infantil devem garantir às crianças: processo de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes

	crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno; • Visão de criança como sujeito histórico e de direitos; Implicações na identidade e papel do profissional de Educação Infantil; Implicações na formação do profissional de Educação Infantil.	linguagens, direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, a interação com outras crianças; Reconhecimento da condição de professor. Formação do professor para Educação Infantil;
--	--	---

Elaborado por Silva (2011).

Nesta análise, percebemos que os avanços foram significativos para a Educação Infantil, assim como os impactos contribuíram positivamente para novos rumos no que diz respeito à educação das crianças pequenas, com exceção da não obrigatoriedade do atendimento em creches até 3 anos de idade e da exigência de 4 anos de idade para ter direito à vaga em escola pública de Educação Infantil, disposto na Lei 11.700/08 (BRASIL, 2008). Quanto ao FUNDEF, ressaltamos que prejudicou consideravelmente a Educação Infantil, já que não destinou recursos, apesar de constar no projeto educativo brasileiro.

Desafios não faltam. Enfrentá-los cabe a todos nós, profissionais da Educação Infantil, pesquisadores, formadores de profissionais, professores de universidades e sociedade. Quanto às políticas públicas, ressaltamos sua importância enquanto formuladora de ações e estratégias para implantação do projeto educativo brasileiro, mas alertamos que somente o discurso, com a publicação de documentos, não supre as necessidades das crianças, da sociedade e muito menos dos profissionais. Da mesma forma, não altera a realidade demonstrada neste estudo. Precisamos de ações concretas de formação dos profissionais que já atuam com crianças pequenas e para aqueles que estão cursando o Curso de Pedagogia, cuja intenção é a revisão das concepções e alteração de práticas na perspectiva de uma educação melhor.

Entendemos que neste estudo está explicitada a urgência de formação aos professores e profissionais para que possamos redesenhar a Educação Infantil em nosso país.

Kramer (2010, p. 88-89) elegeu a frase “É preciso dar um sacode no pedagógico”, que representa a mudança necessária e urgente com relação à Educação Infantil. Quando pensamos em redesenho, estamos junto com Kramer (2010) considerando o percurso percorrido.

Sacudir parece interessante como concepção de mudança porque, embora suponha que o outro age sobre a realidade, incorpora o que já existe e é feito. Diferentemente da idéia de mudança ligada à continuidade, à linearidade presente-passado-futuro, comum no campo da educação em que, com frequência, se atribui ao passado a origem do problema e se joga a solução ou a mudança para o futuro, deixando intocado o presente. (p. 98).

Todavia, esclarecemos que, assim como Ferreira (2008, p.178), entendemos que “[...] o pedagógico é todo pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento”. E ainda, que é impossível separar esse entendimento de pedagógico da organização do espaço, do tempo e do trabalho realizado, uma vez que existe uma expectativa em torno da produção do conhecimento por quem ingressa numa instituição educacional.

E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam, no intuito de ampliar as compreensões de mundo, inserirem-se, cada vez mais, na cultura e “genteificar-se” ainda mais. (FERREIRA, 2008, p. 24).

Para Ferreira (2008, p. 24) essa concepção de pedagógico contribui para clarear os componentes políticos e éticos envolvidos no trabalho pedagógico que segundo Kramer (2010), no caso da Educação Infantil, precisa ser sacudido. Por conseguinte, elegemos e refletimos a seguir sobre a formação inicial do professor de Educação Infantil, já que dar conta dela significa vencer um desafio imposto às políticas públicas. Para tal, analisamos o curso de Pedagogia, suas mudanças legais a partir da LDB 9394/96, a política educacional para a formação inicial de professores e a trajetória histórica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente.

2.2 Formação inicial para Educação Infantil

Esclarecemos que nesta discussão sobre a formação dos professores para atuação na Educação Infantil adotamos o conceito de Nóvoa (1995) e Kishimoto (2006), porque entendemos que ela engloba muito mais que informação, dado que abrange princípios, valores, ética e que este processo de constituição envolve reflexão, transposição e construção de novos saberes, além do posicionamento em defesa da infância e de seus direitos. Segundo Nóvoa (1995, p. 25) a formação de professores significa “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Ele acredita que, quando os professores assumem sua formação e compartilham suas experiências significativas, eles geram saberes reflexivos.

Kishimoto (2006, p. 427) conceitua formação como “aperfeiçoamento profissional pela reflexão sobre a prática pedagógica, como condição para que se alcancem níveis mais elevados de serviços educativos”.

Até a reforma educacional, reivindicada pela sociedade e conquistada através da Constituição de 1988, Lei 8069/90 e LDB 9394/96, não havia exigência de formação ou

qualificação para o trabalho com crianças pequenas em creches ou pré-escolas. Por isso, consideramos urgente discutir quais ações e intervenções foram realizadas pelas políticas públicas, uma vez que a função da Educação Infantil não é mais assistencial e preparatória para o Ensino Fundamental. Por outro lado, o projeto educativo proposto na LDB 9394/96 contribuiu para a democratização da educação e a demanda de alunos nas escolas públicas exigiu aumento de professores, mas nem sempre com a qualificação desejada. Nas últimas décadas, esse movimento ocorreu inclusive na Educação Infantil, fruto das reivindicações e dos avanços legais conquistados recentemente. Conseqüentemente, a formação inicial para atuação na Educação Infantil ganha relevância, visto que nunca na história educacional brasileira esse profissional foi considerado professor, como ocorre nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de acordo com o Parecer CNE/CEB 20/2009.

Defendemos que a formação de professores para a Educação Infantil é fundamental, porque consideramos que, a partir da promulgação da LDB 9394/96, os professores desfrutam de direitos garantidos como o da formação. Por isso, demonstramos a situação atual da formação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas em instituições de Educação Infantil em nosso país.

Para Rosemberg (1994, p. 53), a formação do profissional de Educação Infantil deixa a desejar, até pelo interesse de não o considerar como profissional, em razão de inexistir como habilitação profissional e ser insuficiente. A pesquisa organizada por Gatti e Barreto (2009, p.35) evidenciou a denúncia de Rosemberg (1994) e explicitou que o maior número de professores leigos está concentrado na Educação Infantil, uma vez que suas pesquisas demonstraram a existência de 11.261 professores leigos na Educação Infantil corresponde a 2,79% dos professores nesse nível de ensino, o que induz a uma falsa impressão por tratar-se de um número baixo. Contudo, quando consideramos que existem crianças pequenas indefesas envolvidas no trabalho denominado de interativo por Tardif e Lessard (2006), precisamos alarmar a situação de inexistência e insuficiência da formação como habilitação profissional.

A pesquisa Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa, coordenada por Campos (2010), dinamiza a discussão com os números da tabela abaixo (Tabela 3) que foi elaborada a partir de dados do Censo Escolar 2006 e está disponível no Relatório final da pesquisa. Na tabela, é possível identificar a imensa lacuna existente na formação de profissionais para atuação na Educação Infantil.

É possível ainda precisar o nível de formação dos profissionais e seu espaço de atuação, se na creche ou pré-escola. Do contingente pesquisado, apenas 34% dos docentes atuam em creches e 45,6%, em pré-escolas detêm o nível superior, visto que, embora a LDB 9394/96 priorize a formação superior, ela aceita o nível médio. Além disso, foi instituída a década da educação no artigo 87, para que fossem qualificados os profissionais. Portanto, as políticas públicas não conseguiram cumprir sua tarefa, dado que a década da educação terminou em 2007 e ainda temos profissionais sem qualificação.

Tabela 3 - Docentes em creches e pré-escola, segundo nível de escolaridade, Brasil – 2006

Escolaridade	Creche		Pré-escola	
	n	%	n	%
Fundamental incompleto	1 204	1,3	1 173	0,4
Fundamental completo	3 714	3,9	5 170	1,7
Médio	57 133	60,8	162 124	52,3
Superior	31 987	34,0	141 414	45,6
Total	94 038	100,0	309 881	100,0

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar, 2006.

Elaborado por Maria Malta Campos (2010).

No contexto de alterações no cuidado-educação das crianças pequenas, identificamos alguns problemas decorrentes da formação inicial para atuação com crianças pequenas e, por conseguinte, desafios se impõem aos pesquisadores com relação aos cursos de formação, especificamente o Curso de Pedagogia.

Merece, ainda, atenção a enorme lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil, uma vez que se trata do nível inicial da educação básica, que compreende vários anos de atenção à criança pequena, e que concentra, como já se viu, o maior percentual de docentes sem formação adequada. Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma contemplação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

Pesquisa realizada por Silva (2003) demonstrou que os cursos de Pedagogia oferecidos em algumas universidades federais eram deficientes, porque apresentavam ausência de formação específica para professores que desejassem atuar na Educação Infantil.

Azevedo e Schnetzler (2010, p. 10) investigaram a prática pedagógica e as concepções de quatro profissionais docentes de Educação Infantil e identificaram, nas suas revelações um aspecto comum, “refere-se à ausência de conhecimentos relativos à Educação

Infantil nos seus cursos de formação. Em função disso, as professoras afirmaram que tais conhecimentos só foram adquiridos no próprio exercício da prática”.

Sousa (2006, p. 444) constatou, em sua experiência com formação de profissionais da educação, algumas características nas iniciativas governamentais que contribuíram para essa situação: “fragmentação e descontinuidade das políticas e projetos; tendência de reduzir o escopo da formação à oferta de cursos que carecem de acompanhamento e avaliação; tratamento da formação não articulado às políticas de valorização dos trabalhadores em educação”.

Para discutir a formação dos profissionais de Educação Infantil, consideramos que ela representa um direito do profissional ao aperfeiçoamento de sua prática na direção da construção de novos saberes e da constituição da sua identidade profissional. Nesse processo, resgatamos a história do Curso de Pedagogia no Brasil e a reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente (SP), seu contexto político, bem como os problemas e as necessidades formativas apontados por diversos teóricos.

2.2.1 O curso de Pedagogia no Brasil: contexto histórico e político

A formação de professores em cursos específicos no Brasil inicia-se no final do século XIX com as Escolas Normais, destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. No início do século XX, surgiu a preocupação com a formação de professores para o secundário em cursos regulares e específicos.

O curso de Pedagogia foi regulamentado somente em 1939, através do Decreto-lei 1.190/1939, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, destinado a formar bacharéis, especialistas em educação e professores para as Escolas Normais.

Os artigos 68 e 70 da Lei 4024/61 (BRASIL, 1961) conferiam ao Conselho Federal de Educação a definição do currículo mínimo e a duração dos cursos de profissões liberais, interferindo, assim, no Estatuto das Universidades Brasileiras. Nessa época, o país passou por uma crise política, sofrendo influência e controle estrangeiro. O Curso de Pedagogia apresentava o objetivo de formar o técnico em educação e o professor de disciplinas pedagógicas do curso normal. Silva (2006, p. 52) definiu o técnico em educação como “[...]”

profissional a ser formado pelo bacharelado, [...] um profissional ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional [...].”

A Lei 5.540/68 da reforma universitária entendia como atribuição do Conselho Federal de Educação a fixação do currículo mínimo e a duração de cursos de profissões regulamentadas em lei. Essa lei, configurada na Resolução CFE 2/1969 impôs reformulações ao Curso de Pedagogia, inclusive no que diz respeito à organização, funcionamento e reformulação curricular, cujo objetivo era proporcionar alternativas profissionais ao futuro pedagogo. Silva (2006, p. 26-27) esclarece que o currículo do Curso de Pedagogia era composto por duas partes: “[...] uma comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área [...]” e “[...] uma diversificada, em função de habilitações específicas”. Nesse contexto de controle político surgiu a necessidade de formação dos especialistas em educação, inclusive dos inspetores. Assim, o curso de Pedagogia privilegiou a formação dos especialistas em Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção e a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau e como professor primário.

Silva (2006, p. 43, 45, 54) avalia a proposta do parecer como imprópria, sobretudo, no que diz respeito ao tratamento dado às especialidades em cursos de curta duração e do inchaço, ocasionado pelo exagero de profissionais que o curso deveria formar. Por conseguinte, é pertinente afirmar que o discurso oficial contido no parecer trazia uma concepção precária de formação que não atendia aos anseios dos estudantes e não tinha coerência com as necessidades formativas. Essa resolução foi revogada pelo Parecer CNE/CP 5/2005 que instituiu as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia.

A Lei 5.692/71, conhecida como a lei da reforma do ensino, extinguiu as Escolas Normais e a formação dos professores passou a acontecer na habilitação do ensino de 2º. Grau, chamada Magistério, cujo funcionamento teve que se adaptar ao currículo geral do ensino de 2º. Grau, o que, por sua vez, abafou as especificidades que eram contempladas nas Escolas Normais.

A Lei 7.044/82 alterou o artigo 30 da Lei 5.692/71 e manteve a formação Habilitação Magistério, com opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: para o ensino de 1º. Grau, da 1ª. a 4ª. séries – Habilitação específica de 2º. Grau; para o ensino de 1º. Grau, da 1ª. a 8ª. séries – Habilitação específica de grau superior; em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º. Grau, obtida em curso de curta duração e para todo o ensino de 1º. e 2º. Graus – Habilitação específica, obtida em curso

superior, correspondente à Licenciatura plena. A lei criou os cursos de licenciaturas curtas, em nível superior, com menos horas-aula, para formar docentes que poderiam atuar de 5ª. a 8ª. séries, mas também de 1ª. à 4ª. série.

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMS – foram criados a partir de 1982, pelo governo federal, com a intenção de garantir melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização. Embora detivessem alto padrão de qualidade na formação oferecida, acabaram fechados após a promulgação da LDB 9394/96, com a transferência da formação para o nível superior.

Em 1985 com o fim da ditadura militar num contexto de abertura política, ocorrem mudanças a partir das exigências sociais no país. Como resultado delas, eclodiram avanços significativos no campo educacional a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei 8069/90 e a LDB 9394/96.

Ressaltamos que, antes da LDB 9394/96, a formação para docência de 1ª à 4ª série ocorria no Ensino Médio nos cursos normais. Para a docência de 5ª a 8ª séries, ela se desenvolvia nos cursos de licenciaturas de curta duração. Por outro lado, não havia ainda, na década de 1990, preocupação com a formação para atuar na Educação Infantil, apenas algumas reformas, de iniciativas das próprias universidades e a formação em cursos de nível médio.

Azevedo e Schnetzler (2010, p. 2) informam que as instituições que atendiam a 1ª. infância tinham caráter assistencial e, por isso, não era exigida preparação para a educação das crianças das classes mais pobres. “Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias”.

Somente em 1994, com o documento “Por uma política de formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), o MEC forneceu subsídios, princípios e diretrizes para a política educacional, inclusive para a formação dos profissionais da Educação Infantil. Esse documento representou uma tomada de posição política.

Após a promulgação da LDB 9394/96, várias normatizações legais sobre a formação de professores foram aprovadas. Além dessas alterações foram propostas para as instituições formadoras de professores, das quais destacamos as seguintes:

Os artigos 61, 62 e 63 apresentaram as exigências da LDB 9394/96 para a formação de professores de Educação Básica, como a necessidade de integração entre teoria e prática, que também é apresentada como fundamento a ser considerado no currículo e nas práticas pedagógicas dos cursos de Pedagogia.

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

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

O artigo 62 da LDB 9394/96 apontou as instituições que serão responsáveis pela formação inicial e pela formação básica, criou os Institutos Superiores de Educação e admitiu a formação em nível médio. O artigo 63 disciplinou os ISEs - Institutos Superiores de Educação – no que se refere aos cursos e aos programas de formação, atribuindo-lhes, dentre outras, a formação para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Esses artigos retomaram a discussão a respeito da existência do curso de Pedagogia, que fora amenizada, somente em 1997, com o encaminhamento da discussão das novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia propostas pelo MEC.

Fica patente, portanto, que a LDB 9394/96 explicitou a necessidade de formação de docentes para a Educação Infantil, rompendo com os resquícios da história da própria Educação Infantil que não exigia profissionais formados para a educação das crianças pequenas. Em compensação, a LDB 9394/96 criou os ISEs que ofereciam o Curso Normal Superior, o qual, assim como o Curso de Pedagogia, poderia oferecer a formação necessária para atuação na Educação Básica.

Na verdade, para Saviani (2005, p. 24) foi inventada uma nova figura institucional concorrente do Curso de Pedagogia, “podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração”.

O Decreto 3.276/1999 dispunha sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1999). O parágrafo 2º. do artigo 3º. apontou que a formação para Educação Infantil e para os anos iniciais, aconteceria, exclusivamente, em cursos normais superiores. A palavra “exclusivamente” foi substituída pela “preferencialmente”, quando da alteração dada pelo Decreto 3.554/2000, motivada pela resistência e pressão da comunidade acadêmica. Apesar de a formação dos professores, a partir da LDB 9394/96, ter primado por uma formação no Ensino Superior para a docência na 1ª. Etapa da Educação Básica, também foi admitida como formação mínima, de nível médio, a modalidade normal. Mesmo em um ambiente confuso de definição, o curso de Pedagogia, na década de 90, tornou-se a principal fonte de formação para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores, nesse período, ficou marcada pela legislação anterior. Somente a partir de 2002, acontecem as primeiras

alterações com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer CNE/CP 09/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002 que assinalam as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A intenção era apresentar a base comum de formação docente expressa em diretrizes e em necessidades de mudanças nos cursos e na expectativa de revisão das políticas públicas. Pela primeira vez, na política brasileira, a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria frente ao bacharelado, visto que, com a definição de currículos próprios, surgiu a possibilidade de contemplar, desde o início da licenciatura, a formação pedagógica do professor, o que conduziria à exclusão do esquema 3+1, em que a formação pedagógica ocorria somente no último ano.

No período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, constata-se um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério de Educação quanto do Conselho Nacional de Educação. Questões concernentes à regulamentação do curso só apareceram transversalmente no bojo das normatizações do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a formação de professores em Nível Superior, Cursos de licenciatura de Graduação Plena. Educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se sempre para que, mesmo indiretamente, o Curso de Pedagogia estivesse na pauta das políticas de formação de professores. (SCHEIBE, 2007, p. 53).

O Parecer CNE/CP 05/2005 (BRASIL, 2005, p. 1-15) descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, abarcando histórico, finalidade, princípios curriculares, objetivos, perfil do licenciado, organização, duração dos estudos, estágio curricular do referido curso. Esse parecer propõe que o curso de Pedagogia seja responsável pela formação inicial de professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental; para os cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal; para cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar. Existia ainda a possibilidade de exercício como professor primário, pautado na alegação de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRASIL, 2005, p. 3).

Ao Curso de Pedagogia fica a incumbência de formação para a docência, para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, para a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Igualmente, o documento define o perfil do profissional a ser formado e a atuação do licenciado em Pedagogia: a docência na educação infantil, nas séries iniciais, nas disciplinas pedagógicas, na educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e na gestão educacional. De acordo com o Parecer CNE/CP 5 (BRASIL, 2005, p. 3), a finalidade deste curso era “[...] preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista,

mediante complementação de estudos”. A carga horária mínima é de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais 2.800 horas eram destinadas às atividades formativas, 300 horas ao Estágio Supervisionado e 100 horas às atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. As mudanças propostas pelo Parecer CNE/CP 05/2005 reaparecem na Resolução CNE/CP 01/2006.

A Resolução CNE/CP 1/2006 instituiu as novas diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, inclusa a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para o ensino médio na modalidade Normal e para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, além da formação de gestores. Essa resolução definiu princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos para planejamento e avaliação.

O artigo 2º. da resolução definiu o destino do curso de Pedagogia e os artigos 4º., 7º., 9º. e 14 explicitaram que esse curso é de licenciatura.

Libâneo (2006, p. 844) considera que “a resolução trata, portanto, da regulamentação do curso de pedagogia exclusivamente para formar professores para a docência naqueles níveis do sistema de ensino”. Logo, não há preocupação com a formação dos especialistas em educação, que eram formados pelo Curso de Pedagogia. Dessa forma, identificamos que o foco do Curso de Pedagogia é a docência, conforme consta no parágrafo 1º. do artigo 2º. da Resolução CNE/CP 1/2006, com a seguinte definição para docência:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p 1).

Entendemos que as novas diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia privilegiam a docência, como base para a formação em 5 modalidades diferentes, inclusive com relação à gestão escolar e ao planejamento, à execução e à avaliação de sistemas de ensino. De fato, o termo “docência” empregado na Resolução CNE/CP 1/2006 causou perplexidade quanto a precisão do significado de docência e pedagogia, uma vez que aquela foi definida como objeto do Curso de Pedagogia e aparece vinculada aos objetivos desta.

Outra vez Libâneo (2006, p. 846) propõe sua avaliação “[...] uma notória inversão lógica conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário”.

O artigo 4º da Resolução CNE/CP 1/2006 definiu a centralidade da formação do licenciado em Pedagogia, cuja formação deve primar pelo exercício do “magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na

modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 2) e participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Ressaltamos a incongruência presente no artigo 4º, uma vez que o verbo participar utilizado na redação conduz a interpretações diferenciadas. Libâneo (2006, p. 845) afirma que “Não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor participar da organização e da gestão ou prepará-lo para assumir funções na gestão e organização da escola”. O mesmo estudioso (2006, p. 846-848) afirma que existe ainda uma contradição em relação a LDB 9394/96, visto que o preceito legal é “[...] um artigo sem suporte legal, introduzido por conveniência dos legisladores e das associações defensoras do texto da Resolução”.

Observamos que o artigo 64 da LDB 9394/96 determinou que a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica acontecesse no curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação. O artigo 14 da Resolução CNE/CP 1/2006 afirmou que a formação da licenciatura em Pedagogia atenderia a esse artigo, no que se refere a formação de especialistas da educação. Destacamos ainda, que é neste artigo, que a confusão se generaliza, tendo em vista garantir que a licenciatura em Pedagogia assegure a formação prevista no artigo 64 da LDB 9394/96, sem, no entanto, apresentar evidências desta intenção no currículo proposto. Nessa direção, entendemos que o Curso de Pedagogia como está disciplinado na resolução é destinado à formação para a docência e que não considera as atuações do pedagogo além da docência, mas o reduz, ao conter contradições em sua redação.

Libâneo (2006, p. 870-871) entende que um documento legal sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia deveria regulamentar a formação de especialistas para o exercício profissional de forma que estivesse habilitado:

[...] a desempenhar atividades relativas a: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares. Organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais para diferentes faixas etárias; formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não-escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância e a mídias educativas como vídeos e outras; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias.

O artigo 3º. da Resolução CNE/CP 1/2006 definiu os princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Scheibe (2007, p. 58) afirma que “São princípios abrangentes, que permitem todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição”.

O artigo 5º. listou as 16 aptidões do egresso do curso de pedagogia, para que ele exerça as funções de professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e explicitou que as atividades docentes compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, através de expectativas de formação, a saber:

- I. Atuar com ética e compromisso com vista à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II. Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III. Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV. Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V. Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI. Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII. Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII. Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX. Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI. Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do comportamento;
- XII. Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII. Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV. Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre os alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios

- ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV. Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
 - XVI. Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, p. 2).

Libâneo (2006, p. 847) mais uma vez, avalia que “São descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso”, o que significa dizer que, ao invés de contribuir com a formação, causa embaraços nas práticas formativas e dificulta o trabalho dos formadores.

O artigo 6º. da Resolução CNE/CP 1/2006 definiu a estrutura do curso de Pedagogia em três núcleos: de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores. No artigo 7º. determinou a carga horária mínima de 3200 horas, das quais 2.800 horas para as atividades formativas, 100 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento e 300 horas às atividades do Estágio Supervisionado realizado em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas.

A Resolução CNE/CP 1/2006 atribuiu ao projeto pedagógico de cada instituição a responsabilidade pela integralização de estudos desde que observado o artigo 8º, que possibilita a efetivação através de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de curso e o estágio curricular realizado no decorrer do curso.

O artigo 9º. dessa resolução descreveu que a resolução representasse a base para a estruturação dos cursos de licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas em que seja imprescindíveis conhecimentos pedagógicos.

O artigo 10 da Resolução CNE/CP 1/2006 deliberou em regime de extinção as Habilitações nos cursos de Pedagogia, como Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sugeriu que os aprofundamentos necessários estivessem contemplados no projeto pedagógico de cada curso, sem mencionar quais são as áreas de atuação. Com isso, o Conselho Nacional de Educação, simplesmente ignorou experiências que vinham contribuindo durante anos com a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo 11 orientou quanto à necessidade de elaboração de novo projeto pedagógico no prazo de 1 ano. Ressaltamos que semelhante projeto pedagógico deveria ser elaborado no prazo estipulado e conter o aprofundamento necessário para a formação das 5 modalidades previstas na resolução, assim como deveria contemplar as habilitações extintas no artigo 10.

No artigo 12, a Resolução CNE/CP 1/2006 garantiu aos alunos concluintes do Curso de Pedagogia ou Normal Superior o direito de completar os estudos através de planos de estudos complementares, desde que tivessem cursado as habilitações de Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como resultado das novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, os cursos remanescentes foram reorganizados com o objetivo de atender a legislação em vigor. Algumas alterações ocorreram na prática, como a extinção das habilitações, a base de formação na docência e ainda adequação para uma formação abrangente.

Para Libâneo (2006, p. 848) as novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia não contribuíram para resolver os velhos problemas do curso porque tal determinação “[...] não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas de Ensino Fundamental”. Ele alega ainda 3 problemas como:

- a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. (LIBÂNEO, 2006, p. 848).

Além desses problemas, a Resolução CNE/CP 1/2006 é confusa na redação, nos conceitos e na fundamentação adotada, o que dificulta uma interpretação correta e uma formação adequada aos profissionais da educação diante das necessidades atuais da sociedade brasileira.

Libâneo (2006) pondera que essa resolução apresenta uma precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, além de uma visão estreita da pedagogia e do campo de atuação do pedagogo, com marcas de imprecisões de diversas naturezas, inclusive com relação à definição do termo pedagogia, pedagogo e docência. Por isso, Libâneo (2006, p.850-851) esclarece que o pedagogo é “[...] toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola” e que a docência é uma de suas especializações profissionais, inclusive apresenta as consequências desta confusão:

- a) o curso de pedagogia não pode ser igual a curso de licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – o curso de

pedagogia é uma coisa, a licenciatura outra, embora interligados; b) a base de formação do pedagogo não deve ser a docência, pois a base da formação docente é o conhecimento pedagógico; c) todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser docente, simplesmente porque docência não é a mesma coisa que pedagogia. (LIBÂNEO, 2006, p. 851).

De fato, essa legislação impõe ao Curso de Pedagogia uma distorção quanto ao entendimento de docência e pedagogia, o que contribuiu para a eliminação da formação do especialista, ou seja, profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Além disso, extinguiu as habilitações e atribuiu ainda ao curso a incumbência de formar o professor para as tarefas de pesquisa e gestão, o que demonstra problemas nos conceitos das atividades envolvendo essas atribuições, tendo em vista que ser professor é diferente de ser gestor.

O trabalho de consulta de opinião realizado por Wajskop (2009, p. 61) a partir das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia possibilita-lhe conclusões relativas ao curso de Pedagogia:

[...] atividade docente como trabalho não tem sido objeto de discussão nos currículos de formação inicial e nem continuada, [...] falta de uma residência pedagógica efetiva, ou seja, ausência da experiência antecipada da regência contextualizada em seu percurso inicial de formação, os ingressantes não constroem procedimentos profissionais adequados às exigências do contexto.

Admitimos que as decisões tomadas na área das políticas públicas, como a Resolução CNE/CP 1/2006, podem colocar em risco o projeto educativo brasileiro e prejudicar a educação das crianças, uma vez que não contribui para a formação dos profissionais, nem sequer para fortalecer o Curso de Pedagogia.

Silva (2006, p. 90-91) alerta-nos quanto às condições de sobrevivência do curso de Pedagogia e do próprio campo do conhecimento pedagógico e ressalta em sua pesquisa que a trajetória histórica do curso no Brasil está imbuída de questões identitárias e que “Tais problemas têm acompanhado todo o seu desenvolvimento, manifestando-se de maneira mais acentuada, nos questionamentos formulados nos momentos críticos, os quais correspondem às fases que antecedem suas reformulações.”

Concordamos com Gatti e Barreto (2009, p. 49) quanto à complexidade do curso diante da diversidade de formação e das exigências para atendimento ao perfil de formação. Igualmente, ratificamos a ponderação de Libâneo (2006, p. 848) quando expõe os problemas apresentados pela Resolução CNE/CP 1/2006, com relação à precariedade teórica e à concepção adotada, o que contribui para uma dispersão disciplinar, visão equivocada sobre

pedagogia e exercício profissional, fatos que comprometem a qualidade da formação dos profissionais.

Semelhantes constatações encaminham-nos a refletir sobre a situação do curso de Pedagogia no Brasil. Em primeira instância, acreditamos que a publicação de uma legislação acerca da formação de professores não pode ser um pacto de negociações e muito menos de privilégios para determinados grupos. Para vencer essa estratégia, convocamos todos os envolvidos com a formação de profissionais da educação, formadores, legisladores e os responsáveis pelas políticas públicas para refletirem e se posicionarem a favor da pedagogia e por uma educação mais humana.

Diante da análise das novas diretrizes curriculares, com o apoio de Libâneo (2006), Silva (2006) e Scheibe (2007) evidenciamos as seguintes limitações impostas para organização dos Cursos de Pedagogia pela Resolução CNE/CP 1/2006. Observamos ainda, as características e conseqüências das intervenções das políticas públicas na formação inicial dos professores de Educação Infantil, assim como identificamos, na análise realizada, os dados identificadores descritos no Quadro 3:

Quadro 3 - Limitações impostas ao Curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP 1/2006

Características	Conseqüências
Curso de licenciatura;	Deixou de contemplar a formação de especialistas da educação; Rompeu com experiências inovadoras de formação do Pedagogo e de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Restringiu a pedagogia, as pesquisas e os estudos nesta área; Limitou a formação de profissionais não-docentes;
Formação para 5 modalidades diferentes;	Diversidade de formação e inchaço nos objetivos e nas disciplinas do currículo, sem percursos curriculares para as diferentes modalidades, prejudicando a qualidade da formação;
Base do curso: docência;	Equívoco no entendimento, pois a base da formação docente é o conhecimento pedagógico; A formação como base na docência não atende aos profissionais que atuam em atividades não escolares;
Perfil profissional baseado em 16 aptidões;	Restringe a formação nas aptidões, sem áreas de formação e não atende as necessidades formativas dos professores;
Estrutura do curso em três núcleos;	Deixa a desejar pela insinuação da adoção das habilitações profissionais;
Carga horária mínima de 3200 horas, sendo: 2.800 horas para as atividades formativas, 100 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento, 300 horas às atividades do Estágio Supervisionado;	Carga horária pequena para formação em 5 modalidades; Formação precária;
Fim das habilitações;	Compromete a formação e o aprofundamento das especificidades e a formação dos especialistas da

	educação;
Fundamentação teórica precária e conceitos confusos; Visão estreita sobre pedagogia, pedagogo e docência;	Contribui para equívocos na definição do perfil a ser formado, na elaboração do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia e na qualidade da formação;
Não contempla a formação de especialistas da educação;	Compromete o projeto educativo brasileiro, porque essa formação é imprescindível para crescimento profissional dos professores; Descaracteriza os campos de atuação profissional do pedagogo especialista;

Elaborado por Silva (2011).

A partir dessa reflexão é preciso atitude, quer dizer, a de atentar para as propostas de Libâneo (2006) quanto à formação de especialistas para a educação e de professores, em que as faculdades de educação ofereceriam 2 cursos com currículos diferentes: Curso de Pedagogia - Bacharelado em Pedagogia e o Curso de licenciatura para formação de professores para Educação Básica, educação infantil e séries iniciais. Como resultado dessa orientação, o Curso de Pedagogia ofereceria as habilitações de bacharelado em pedagogia, licenciatura em Educação Infantil, licenciatura em anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, poderiam oferecer habilitações ao final do curso. Ele defende ainda que “[...] quando a formação de professores for levada ainda mais a sério, que na faculdade de pedagogia sejam oferecidas todas as licenciaturas da educação básica” (LIBÂNEO, 2006, p. 872).

Mais uma vez, aderimos à proposta de Libâneo (2006). Afinal, o Curso de Pedagogia carrega em sua história questões relacionadas à identidade do pedagogo e à do próprio curso. Além disso, identificamos neste estudo limitações impostas ao Curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP 1/2006 que instituiu as diretrizes curriculares nacionais.

Demonstramos ainda impossibilidades quanto à formação inicial do professor, uma vez que o curso, apesar de focado na docência, apresenta uma diversidade em sua formação abarcando o exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos.

Evidenciamos ainda que o Curso de Pedagogia é o único responsável pela formação pedagógica, teórica, científica, ética e técnica do pedagogo para atuação na pesquisa, na docência e na gestão. Portanto, não podemos aceitar as novas diretrizes curriculares sem apontar os problemas e consequências impostas ao Curso de Pedagogia.

Dessa forma, constatamos que a trajetória histórica do Curso de Pedagogia no Brasil deixa dúvidas quanto às intenções das políticas educacionais no que se refere à formação dos professores.

Analisamos a seguir como o Curso de Pedagogia da Faculdade Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente foi reorganizado a partir das exigências legais, com o objetivo de identificar sua história, a influência das políticas públicas e a contribuição para a formação inicial dos profissionais para atuação com crianças pequenas.

2.2.2 O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente

No levantamento histórico realizado através do Processo 00569/1993 (FCT/UNESP, 1993), volume I a VII, referente à reorganização do Curso de Pedagogia, identificamos que o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp de Presidente Prudente foi reimplantado em 1989, com o oferecimento das habilitações: Magistério das matérias pedagógicas do 2º. grau e Magistério das séries iniciais da escola de 1º. Grau.

A estrutura curricular dessas habilitações foi estabelecida pela Resolução Unesp 62/1988, que primava pela formação do professor. Ressaltamos que, apesar de prevista a habilitação pós-curso para a pré-escola, foi oferecida apenas em 1998.

Lembramos que a reimplantação do Curso de Pedagogia ocorreu após o fim da ditadura militar que ocorreu em 1985, num período em que a sociedade reivindicava educação de melhor qualidade. Ressaltamos, ainda, que, um ano antes, a Constituição Federal de 1988 era promulgada e com isso a Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp - Presidente Prudente – propôs a reforma curricular, assim como ocorreu com outros cursos de Pedagogia no Brasil.

Nesse contexto, a proposta caracterizou-se como inovadora ao sugerir essa formação nos anos iniciais e em Educação Infantil, uma vez que até a promulgação da LDB 9394/96, ela acontecia no nível médio. No entanto, a formação para atuação na Educação Infantil não foi implantada, embora a exposição de motivos demonstrasse sua necessidade.

Em 1993, foi solicitada a reestruturação curricular do Curso de Pedagogia e da habilitação Magistério para a Pré-escola já aprovadas em 1988 e a criação das habilitações Administração Escolar e Supervisão Escolar.

Em 1994, foi deliberada a retirada da proposta de criação das habilitações em Administração Escolar e Supervisão Escolar do Curso de Pedagogia por conta da constituição de comissão para estudar a expansão das habilitações e cursos de graduação na Unesp.

No ano de 1995, o Conselho Universitário encaminhou para análise as propostas das habilitações em Administração Escolar e Supervisão Escolar da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (SP), as quais foram retiradas no final de 1995 a pedido da unidade interessada.

No ano de 1996, a coordenação do Curso de Pedagogia e do Departamento de Educação solicitou a alteração do período de funcionamento da habilitação Magistério para Pré-Escola, do período diurno para o noturno. Sua justificativa fundamenta-se no fato de a habilitação, embora aprovada desde 1988 para o período diurno, destinada exclusivamente aos licenciados, ainda não fora oferecida. A solicitação foi aprovada, mas encontramos evidências do oferecimento desta habilitação somente em 1998.

Enquanto era analisada a solicitação de oferecimento da habilitação Magistério em Educação Pré-Escolar do Curso de Pedagogia da Faculdade Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente (SP) – para o período noturno, a LDB 9394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, também era analisada e em 20/12/1996 foi promulgada. Essa lei considerou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Apresentava pontos inegociáveis na formação de professores para Educação Básica, inclusive para a Educação Infantil. Além disso, primou para que essa formação acontecesse no nível superior, mas admitiu a formação em nível médio. Por outro lado, a LDB 9394/96 criou os Institutos Superiores de Educação que poderiam oferecer, assim, como o Curso de Pedagogia, a formação para atuação na Educação Básica. Em decorrência, a velha discussão sobre a existência do curso de Pedagogia, sua identidade e o campo de atuação do Pedagogo é retomada, até que o MEC, em 1997, encaminhou a discussão sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso.

Em 1997, foi remetida aos órgãos superiores a solicitação de criação, extinção e reestruturação de disciplinas do Curso de Pedagogia. O novo projeto propunha a reformulação curricular do curso em si, ao mesmo tempo que apresentava a reformulação curricular de habilitação ao Magistério em Educação Infantil e os projetos de criação da habilitação em Administração Escolar e da habilitação em Educação Especial. Depois de diversas análises, a Comissão Geral de Graduação devolveu o projeto de reorganização do curso e concluiu que, para aprovação e adequação do Curso de Pedagogia, era necessário aguardar novas exigências

legais. A justificativa do parecer conclusivo baseava-se no fato de que, após a promulgação da LDB 9394/96, o MEC encaminhara discussões acerca das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia que não haviam sido publicadas.

Ainda em 1997 foi solicitada a aprovação de 40 vagas para a habilitação em Magistério Pré-Escolar para o ano de 1998, o que foi aprovado e assim teve início em 1998 a formação nessa habilitação.

No ano de 1998, aconteceu o Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores, o qual incentivava a formação de professores no Curso de Pedagogia para a Educação Infantil e para as séries iniciais. Ficou evidente, portanto, que a proposta do Curso de Pedagogia da FCT da Unesp – Presidente Prudente (SP) – estava coerente quanto ao atendimento e formação para atuação na Educação Infantil. No mesmo ano, foram aprovadas mais 40 vagas para o período noturno, para a referida Habilitação Magistério para a Pré-Escola.

Ainda no ano de 1998, após discussões sobre o encaminhamento do processo de reorganização do Curso de Pedagogia entre o Departamento de Educação que pleiteava a paralisação por um ano aguardando a promulgação das legislações educacionais e o Conselho do Curso que exigia urgência, foi solicitada novamente aprovação do projeto de reformulação curricular, das ementas das disciplinas, dos projetos de criação das habilitações em Administração Escolar, em Educação Especial – Deficiência Mental – e Magistério em Educação Infantil.

Em 1999, foi encaminhado novo material para subsidiar a análise da Proposta de reestruturação do Curso de Pedagogia da FCT - Unesp - Presidente Prudente (SP). O processo de reestruturação do curso de Pedagogia e criação das habilitações em Administração Escolar e Educação Especial foi analisado a partir da Resolução CFE 02/69 (BRASIL, 1969), visto que ainda não se tinham diretrizes gerais definidas pós LDB 9394/96.

De fato, na década de 90, não houve publicação de Diretrizes Curriculares para os cursos que formam professores. Mesmo com a promulgação da LDB 9394/96 somente em 2002 o Conselho Nacional de Educação divulgou o Parecer CNE/CP 9/2001 e a Resolução CNE/CP 1/2002 que apontaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Ressaltamos que, para o Curso de Pedagogia, restava atentar para as legislações vigentes.

Ainda em 1999, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária decidiu constituir comissão para análise, estudo e contatos com o Conselho do Curso de Pedagogia e

com o Conselho do Departamento de Educação. Durante a visita da Comissão do CEPE, em 30/08/1999, a direção da Unesp enfatizou que a reestruturação do curso atenderia às reivindicações dos alunos. O Conselho de Curso de Pedagogia solicitou urgência na aprovação, demonstrando o baixo impacto na carga horária dos docentes e na carga horária global do Departamento de Educação. O Conselho de Departamento sugeriu a suspensão dos trabalhos com o objetivo de aguardar as mudanças legais quanto à formação de professores no Brasil. O processo de reorganização foi devolvido à unidade com várias observações e recomendações para implantação da reestruturação do curso em 2001.

Identificamos que, desde o ano de 1998, a Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente(SP) – ofereceu a habilitação em Educação Infantil, o que pode ser considerado como inovação no Curso de Pedagogia.

No ano de 2000, o processo de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia e Criação das Habilitações Administração Escolar e Supervisão Escolar foi encaminhado pela Comissão de Ensino a um relator externo que, após reunião com o Centro Acadêmico Paulo Freire do Curso de Pedagogia, devolveu-o para novas discussões. O Conselho do Curso de Pedagogia apresentou a proposta de comissão paritária, com a finalidade de dirimir o conflito, buscar um consenso e aprovar nova proposta para o curso, formada por dois professores do Conselho do Curso de Pedagogia, dois professores do Conselho do Departamento de Educação e dois alunos indicados pelo Centro Acadêmico Pedagógico. A comissão aprovou a nova proposta para o curso de Pedagogia e decidiu que a habilitação Educação Especial seria retirada, as habilitações Curso Normal e Administração Escolar seriam mantidas, a disciplina Deficiente Mental seria substituída por Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais, a disciplina optativa Princípios e Fundamentos da Educação Inclusiva seria incluída, a carga horária e ementa da disciplina Didática seriam readequadas para Didática I com 120 horas e Didática II com 60 horas e ainda mudaram, do 3º. para o 4º. Ano, a disciplina Fundamentos da Educação Infantil. A comissão paritária propôs a implantação da nova grade para 2002 e esclareceu que o curso, no período diurno, seria integralizado em 4 anos, mas no noturno, em 5 anos. O projeto de reorganização do curso de Pedagogia foi encaminhado e depois de algumas alterações com relação a denominações das habilitações, ementas e programas foi aprovado.

A Resolução Unesp nº. 9, de 05 de março de 2001, publicada em 06/03/2001, alterou a Resolução Unesp 62/88 e estabeleceu a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, com as habilitações de

Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Para cursar a habilitação Magistério para a Educação Infantil, que era oferecida pós-curso, os alunos deveriam ser portadores de diploma de Pedagogia com a habilitação em Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.

No ano de 2001, a Coordenação do Curso de Pedagogia encaminhou, ao presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o processo de reestruturação curricular, que em relação ao projeto inicial haveria o acréscimo de 60 horas/aulas na disciplina de Didática II, 120 horas/aulas da Disciplina Processos de desenvolvimento e aprendizagem de alunos portadores de necessidades especiais, que substituiu a disciplina Deficiência mental I e acrescentou a Disciplina optativa – Princípios e fundamentos da Educação Inclusiva com 60 horas/aula. Ressaltou que a habilitação em Educação Especial foi retirada do projeto de reestruturação curricular.

Enquanto o projeto era analisado, a Resolução CNE/CP 1/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica que primou pela formação em nível superior e pela formação para o exercício profissional específico, a partir das competências necessárias e coerentes para a atuação profissional.. Enquanto isso, as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia eram aguardadas, mas o MEC e o Conselho Nacional de Educação permaneceram em silêncio até 2005.

Em 2004, o projeto de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia foi reestruturado várias vezes nesse período para atendimento dos procedimentos legais e encaminhado à PROGRAD que fez algumas sugestões e orientações no que se refere à carga horária, ao estágio curricular supervisionado, às disciplinas optativas, ao perfil profissional, aos diplomas. Também resgatou que o currículo em vigor é o da Resolução Unesp 62/88, alterado pela Resolução Unesp 9/01, que estabeleceu as habilitações: Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para a Educação Infantil, oferecida no período noturno, pós-curso, o que foi atendido pela Coordenação do Curso de Pedagogia, acordada com o Departamento de Educação em abril de 2005.

No processo 569/93 (UNESP, 1993) constam os documentos enviados para substituição na proposta de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia: Projeto de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia, contendo justificativa, resultado da avaliação do curso e do currículo vigente, projeto pedagógico do curso, corpo docente, corpo

técnico-administrativo, previsão de despesas, sistemática de implantação do currículo, acervo bibliográfico, bibliografia e aprovação da Congregação.

A proposta foi analisada pelos órgãos superiores durante o ano de 2005, os quais alertaram sobre a falta de diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia e sobre a tendência de formação integral, cuja base seria a docência. Dessa forma, não seria mais admitido o reingresso através de habilitação, o que implicaria uma incorporação de formação para atuar na Educação Infantil no próprio curso de Pedagogia. Acrescentaram, ainda, que como o Curso de Pedagogia da FCT atendia parcialmente essa tendência, já que admitia o reingresso ao aluno para cursar a habilitação em Educação Infantil. Os relatores do processo ponderaram ainda, com relação a obrigatoriedade de nova revisão curricular para atender as normatizações do Conselho Nacional de Educação, caso essa tendência se concretizasse.

A Câmara Central de Graduação analisou e aprovou a reestruturação curricular do curso de Pedagogia da FCT – Unesp – Presidente Prudente, desde que as orientações fossem atendidas, os programas das disciplinas modificadas e o processo enviado para nova apreciação.

No ano de 2005, o Conselho Nacional de Educação divulgou a minuta de resolução com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que foi rejeitada pela comunidade acadêmica, inclusive, com críticas e com mobilização nacional a favor da elaboração de um novo parecer.

Nesse contexto, o Parecer CNE/CP 5/2005 apresentou as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, com a explicitação do perfil do licenciado, com foco na formação para a docência, para a gestão de processos educativos e para a produção e difusão do conhecimento educacional. A Resolução CNE/CP 01/2006 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia com a explicitação dos princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos para planejamento e avaliação.

Em 2006 a Coordenação do Curso de Pedagogia, encaminhou seu processo de reestruturação curricular, cuja justificativa estava pautada nas novas Diretrizes Curriculares do Curso de 2006, Resolução CNE/CP 1/2006. No entanto, o processo retornou para modificações, em decorrência do objetivo da reitoria da Unesp em unificar as propostas dos cursos de Pedagogia da Unesp, a partir da Res. CNE/CP 1/2006.

No final do ano de 2006, o projeto de reorganização curricular é novamente enviado para análise e aprovação. A proposta de reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia explicitava a justificativa baseada na Resolução CNE/CP 1/2006, incluindo os

objetivos de uma sólida fundamentação teórica-metodológica, o perfil do pedagogo a ser formado, a estrutura curricular, as atividades complementares, a grade curricular, a equivalência de estudos, os estágios, o corpo docente, o corpo técnico-administrativo e a implantação curricular. Tal proposta contemplava, ainda, os programas de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas da nova grade curricular do Curso de Pedagogia.

A Resolução CNE/CP 01/2006, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e, no artigo 10, determinou a extinção das habilitações nos Cursos de Pedagogia. O artigo afetou diretamente a organização da Habilitação para a Educação Infantil que era oferecida, desde 1998, na Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente (SP). Dessa forma, as habilitações são extintas e o curso buscou a formação de profissionais para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil e para a gestão de sistemas e instituições de ensino.

Em 2007, a Câmara Central de Graduação analisou e aprovou a proposta de reestruturação do curso de Pedagogia da FCT, com a condição de cumprimento dos ajustes solicitados. Em 30/03/2007, foi publicada, no Diário Oficial, Poder Executivo, Seção I, na página 52, a Resolução Unesp nº. 18 de 29/03/2007, que estabeleceu a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente(SP).

Identificamos que o processo de reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente(SP) – demorou anos para ser aprovado, o que contribuiu para um desgaste entre os profissionais e alunos envolvidos. Além disso, o atraso na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que se efetivou apenas 10 anos depois da LDB 9394/96, resgatou os traços históricos que este curso carrega desde o nascimento, a questão da identidade do próprio curso e o do formando.

Este estudo realizado por meio de levantamento documental através do Processo 00569/1993 (FCT/UNESP, 1993), volume I a VII, referente a reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente(SP), deixa claro que ele foi reimplantado com a publicação da Resolução Unesp 62, de 6 de setembro de 1988, oferecendo as Habilitações: Magistério das matérias pedagógicas do 2º. Grau e Magistério das séries iniciais da escola de 1º. Grau.

Ressalvamos que a Habilitação Magistério para a Pré-Escola, apesar de aprovada, só foi oferecida a partir de 1998. O Curso de Pedagogia foi reorganizado por meio da Resolução Unesp 09, de 05 de março de 2001, com as Habilitações: Magistério das matérias pedagógicas

do Ensino Médio e Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental. Identificamos a aprovação para o oferecimento da Habilitação Magistério para a Educação Infantil, no pós-curso.

O curso foi novamente reorganizado com a publicação da Resolução Unesp 18, de 29/03/2007, cuja base é a Resolução CNE/CP 1/2006, em que prima pela formação de profissionais para a docência nas séries iniciais e na Educação Infantil e para a gestão de sistemas e instituições de ensino. Também deve ficar esclarecido que as habilitações foram extintas.

No próximo capítulo, descrevemos o Estado de conhecimento realizado por meio de mapeamento das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Capes, com notas iguais e maiores que cinco, referentes à Educação Infantil. Nosso objetivo é o levantamento das necessidades formativas e de pressupostos para a formação dos professores de Educação Infantil, uma vez que a Resolução CNE/CP 1/2006 restringiu os Cursos de Pedagogia à formação para a docência. O documento organizou o curso com cinco modalidades diferentes, em três núcleos, com perfil profissional baseado em 16 aptidões. Além disso, extinguiu as habilitações, não atendeu à formação de especialistas em educação, nem os profissionais que atuam em atividades não escolares. Diante do que é proposto nesta resolução, o Curso de Pedagogia apresenta carga horária pequena e formação precária. Como resultado direto, compromete a formação e o aprofundamento das especificidades necessárias para atuação na Educação Infantil.

3 ALÉM DA LEGISLAÇÃO: O CUIDAR-EDUCAR NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

3.1 Mapeamento das produções acadêmicas: teses e dissertações sobre Educação Infantil

No capítulo anterior, procuramos identificar os avanços, os impactos e os desafios que se interpõem à formação do professor para a Educação Infantil, a partir de estudos sobre as políticas públicas, destacando a formação inicial no Curso de Pedagogia no Brasil e as reorganizações ocorridas no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente (SP). Além disso, destacamos as contribuições e as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Neste capítulo, nossa investigação volta-se para a compreensão do que ocorreu nas instituições de Educação Infantil segundo a produção acadêmica nos últimos seis anos. Nessa direção, levantamos o Estado de Conhecimento, através do qual procuramos analisar e compreender os objetivos dos pesquisadores para revelar suas contribuições e constatações. Nessa tentativa, buscamos junto às bibliotecas digitais os bancos de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação, reconhecidos pela Capes, com notas iguais e superiores a cinco, desde 2006 até junho de 2011. O processo de levantamento das teses e dissertações permitiu a localização dos resumos e das conclusões dos trabalhos acadêmicos de acordo com o objetivo desta investigação, com exceção de três trabalhos que disponibilizaram nos bancos apenas o resumo. São eles: Motta (2010), Costa, T., (2010) e Cruz (2006). Buscamos analisar e consolidar um conjunto de informações que nos evidenciasse as constatações e contribuições presentes nos resumos e nas conclusões para que, desta forma, atingíssemos um panorama preciso da Educação Infantil em nosso país, que, ao mesmo tempo, fornecesse material pertinente para a discussão da formação necessária ao professor de Educação Infantil.

A Educação Infantil, considerada como primeira etapa da Educação Básica pelo projeto educativo brasileiro, significa um fator de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social das crianças pequenas. No entanto, ela necessita enfrentar os desafios apontados no capítulo anterior para garantir o atendimento previsto, ou seja, aqueles para as crianças consideradas Sujeitos de Direitos. Em decorrência disso, levantamos o Estado de conhecimento sobre Educação Infantil, ou seja, mapeamos e discutimos a produção acadêmica sobre Educação Infantil, com a intenção revelar o cotidiano

das instituições de Educação Infantil e ainda encontrar respostas pertinentes para a pergunta que deu origem a esta pesquisa.

Tabela 4 – Mapeamento dos trabalhos acadêmicos pesquisados nas bibliotecas digitais dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação reconhecidos pela Capes por Universidade

Programas reconhecidos pela Capes – Notas 5, 6 e 7	Resultado nos bancos de dados	Teses de Doutorado selecionadas	Dissertações de Mestrado selecionadas	Total dos trabalhos acadêmicos selecionados	Total dos trabalhos acadêmicos selecionados %
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	28	3	3	6	3,68
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2	0	0	0	0,00
Universidade Federal de Minas Gerais	25	1	6	7	4,29
Universidade Federal de São Carlos	34	0	2	2	1,23
Universidade de São Paulo	42	7	18	25	15,34
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	12	1	4	5	3,07
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	10	1	2	3	1,84
Universidade Federal Fluminense	15	1	2	3	1,84
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	43	2	19	21	12,88
Universidade Metodista de Piracicaba	11	1	1	2	1,23
Universidade Estadual Paulista de Marília	14	3	5	8	4,91
Universidade de Campinas	90	10	17	27	16,56
Universidade Federal de Pelotas	4	0	4	4	2,45
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	23	6	10	16	9,82
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	26	5	8	13	7,98
Universidade Federal do Rio de Janeiro	13	0	1	1	0,61
Universidade Federal do Paraná	10	3	4	7	4,29
Universidade Federal de Uberlândia	17	0	5	5	3,07
Universidade Federal de Goiás	13	3	5	8	4,91
Universidade Federal do Espírito Santo	1	0	0	0	0,00
TOTAL	433	47	116	163	100,00

Fonte: Bibliotecas digitais de teses e dissertações das universidades reconhecidas pela Capes com notas iguais e superiores a cinco.

Elaborado por Silva (2011).

Na tabela acima (Tabela 4), demonstramos o resultado da busca nos bancos de dados, como também o número de teses e dissertações selecionadas correspondentes aos programas de Pós-Graduação na área de Educação de cada universidade reconhecida pela Capes com notas iguais e superiores a cinco. Como registram os dados, encontramos no período compreendido entre 2006 a junho de 2011, um total de 433 produções acadêmicas, distribuídas em 20 programas. No entanto, ficou claro que nem todos os resultados provenientes das bibliotecas digitais que integravam os bancos de teses e dissertações versavam sobre Educação Infantil.

Por conseguinte, foi necessário avaliar cada um dos 433 trabalhos inicialmente elencados, a fim de precisar se os objetivos das produções acadêmicas estavam de acordo com a nossa proposta de pesquisa. Nessa vertente, procedemos à seleção utilizando os procedimentos de leitura do título, das palavras-chave e dos resumos. Para analisar o conteúdo dos trabalhos acadêmicos com profundidade de acordo com Brzezeinski (2006, p. 17) e, dessa feita, compreender o foco de estudo dos pesquisadores, atentamos para o objetivo exposto no resumo.

Semelhante empreitada de trabalhar somente com os resumos dos trabalhos acadêmicos, revelou-se difícil, uma vez que são elaborados em diferentes formatos, nem sempre contemplando os dados que buscamos nesta investigação. Procedemos ainda à leitura das considerações ou conclusões para identificação das constatações e contribuições dos pesquisadores no que se refere à Educação Infantil. Registramos os dados coletados dos trabalhos acadêmicos em planilhas, bem como o foco do trabalho, as constatações e as contribuições do pesquisador. Ponderamos as dificuldades em examinar os textos completos pelas características desta investigação, uma dissertação de Mestrado, com prazos definidos para sua realização.

Na tabela abaixo (Tabela 5), separamos dentre as pesquisas selecionadas 116 (71,17%) que são dissertações de mestrado, daquelas 47 (28,83%) que se referem a teses de doutorado. No conjunto, selecionamos 163 pesquisas que tratam da Educação Infantil.

Tabela 5 – Classificação dos trabalhos acadêmicos selecionados nas bibliotecas digitais dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação reconhecidos pela Capes com notas iguais e superiores a cinco.

Trabalhos acadêmicos	Quantidade	%
Teses de Doutorado	47	28,83
Dissertações de Mestrado	116	71,17
Total	163	100,00

Fonte: Bibliotecas digitais de teses e dissertações das universidades reconhecidas pela Capes com notas iguais e superiores a cinco.

Elaborado por Silva (2011).

3.2 O que revelam as teses e dissertações sobre a Educação Infantil

Como demonstramos anteriormente, os 163 trabalhos acadêmicos selecionados nas bibliotecas digitais dos programas de Pós-Graduação da área de educação, no período compreendido entre 2006 e junho de 2011, é bastante significativo, visto que revelam a preocupação com a educação das crianças pequenas e, ao mesmo tempo, indicam desafios, caminhos a serem considerados pelas políticas públicas. Descrevemos ainda, as estratégias utilizadas para o levantamento de dados, o registro em planilhas de acordo com o foco da pesquisa, as constatações e as contribuições dos pesquisadores.

Conseqüentemente, chegamos à construção das quatro categorias de análise: *Cuidar-educar as crianças*, *Políticas públicas para a Educação Infantil*, *Formação dos profissionais* e *Trabalho docente*. Nesse processo, desenvolvemos a análise descrita conjugada com a investigação e com a interpretação, tendo em vista que o objetivo precípua era revelar as preocupações dos pesquisadores acerca da Educação Infantil, responder à pergunta da pesquisa e construir conhecimentos, porque acreditamos que assim estaremos contribuindo para impulsionar as políticas públicas para a infância e para a formação de professores.

Definimos as categorias a partir da classificação dos trabalhos acadêmicos sobre Educação Infantil através do procedimento de leitura dos resumos para identificação de semelhanças e diferenças com relação aos objetivos propostos e selecionamos elementos temáticos pelas regularidades e diferenciações, conforme indicado por Bardim (2000). Nesse propósito, elegemos os “elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero” Bardim (2000, p. 117). Assim sendo, verificamos o que as teses e dissertações possuíam em comum e em que se diferenciavam para formar os agrupamentos e reagrupamentos, definindo as categorias temáticas, em que cada uma apresenta um grupo de teses e dissertações que apresentam regularidades e diferenciações, a saber:

- 1) *Cuidar-educar as crianças*: incluem os trabalhos acadêmicos sobre as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, as relações com a família e com os profissionais de Educação Infantil e ainda indicações sobre as especificidades da Educação Infantil.

- 2) *Políticas públicas para a Educação Infantil*: abarcam as teses e dissertações que analisam o atendimento à infância, os programas, os documentos legais relacionados à Educação Infantil e o financiamento destinado à primeira etapa da Educação Básica.
- 3) *Formação dos profissionais*: abrangem as pesquisas que objetivaram revelar o estado da formação inicial e continuada e inclui ainda um estado de conhecimento sobre essa temática.
- 4) *Trabalho docente*: compreendem as investigações que revelam os saberes / fazeres dos profissionais de Educação Infantil e que se preocuparam com a constituição da identidade profissional destes.

A árdua tarefa de divisão dos trabalhos acadêmicos nas categorias exigiu análise atenta dos conteúdos dos resumos, mas, isso não significa que cada pesquisa trate apenas de uma categoria, já que as teses e dissertações selecionadas nesta investigação muitas vezes abordam mais de uma temática, ou seja, referem-se a mais de um assunto que se agregam naquela pesquisa. No entanto, categorizamos em apenas uma das categorias a partir da intenção do pesquisador. Em consequência disso, optamos por distribuir as teses e dissertações na categoria a que mais se aproximavam, de acordo com a prioridade de seu estudo, ou seja, seu objetivo.

Demonstramos na tabela abaixo (Tabela 6), a totalidade das pesquisas selecionadas, distribuindo os 163 trabalhos acadêmicos distribuídos em quatro categorias, sendo que a *Formação dos profissionais* apresenta menor número: 28 (17,18%), enquanto 35 (21,47%) contemplaram a categoria *Políticas públicas para a Educação Infantil*. A categoria Cuidar-Educar as crianças agrupa 41 (25,15%) trabalhos e a *Trabalho docente* contou com o maior número deles: 59 (36,20%).

Tabela 6 – Classificação por categorias dos trabalhos acadêmicos selecionados nas bibliotecas digitais dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação reconhecidos pela Capes com notas iguais e superiores a cinco.

Categorias	Quantidade	%
Formação de profissionais	28	17,18
Políticas Públicas para a Educação Infantil	35	21,47
Cuidar-Educar as crianças	41	25,15
Trabalho docente	59	36,20
Total	163	100,00

Fonte: Bibliotecas digitais de teses e dissertações das universidades reconhecidas pela Capes com notas iguais e superiores a cinco.

Elaborado por Silva (2011).

Enfocaremos, na sequência, as categorias de análise, procurando explicitar as contribuições e constatações das pesquisas selecionadas, numa perspectiva de buscar resposta para a questão desta pesquisa: que princípios ou pressupostos poderiam iluminar uma discussão curricular sobre a formação do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, considerando as limitações impostas pela Res. CNE/CP 1/06?

3.2.1 Cuidar-educar as crianças

Considerando que o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, elaborado pelo MEC (BRASIL, 2006, p. 8) apontou as funções de cuidar e educar para as instituições de educação das crianças pequenas e que elas configuram um desafio a ser enfrentado, elegemos essa categoria para encontrarmos indícios nos trabalhos acadêmicos que apontassem caminhos.

No entanto, esclarecemos que, assim como Tiriba (2010, p. 79-80) compreendemos que no termo cuidar, já estão contidas as dimensões intelectual e afetiva.

De acordo com Heidegger, o cuidado está na raiz primeira do ser humano, é anterior e acompanha todas as suas ações. Nele estão enraizados o querer e o desejar, realidades humanas fundamentais. O cuidar engloba, portanto, a dimensão intelectual existencial (cogitare) e a dimensão afetiva (preocupação por).

Entendemos que o cuidar-educar, como função das instituições de Educação Infantil, não compreende atividades estanques. Ao contrário, elas precisam estar integrados para, de fato, conseguir atender às especificidades das crianças dessa faixa etária.

Semelhante conjuntura semântica orienta-nos para a importância de definirmos o Cuidar-educar as crianças como a primeira categoria desta pesquisa, a qual reúne 41 (25,15%) trabalhos acadêmicos.

As pesquisas foram distribuídas em três subcategorias. A primeira, Relação com a família, engloba pesquisas com o foco na relação das instituições de Educação Infantil com a família das crianças. A segunda, Crianças pequenas, com estudos voltados às próprias crianças. A terceira, Currículo da Educação Infantil, com discussões e sugestões sobre este tema.

Tabela 7 – Número de dissertações e teses na Categoria Cuidar-Educar, por subcategoria

Categoria Cuidar-Educar as crianças	Quantidade	%
Relação com a família	7	17,08
Crianças pequenas	17	41,46

Currículo da Educação Infantil	17	41,46
Total	41	100,00

Fonte: Bibliotecas digitais de teses e dissertações das universidades reconhecidas pela Capes com notas iguais e superiores a cinco.

Elaborado por Silva (2011).

A tabela acima (Tabela 7) deixa claro que a subcategoria *Relação com a família* abarca 7 (17,08%) das pesquisas da categoria Cuidar-Educar as crianças. Além disso, nesse conjunto identificamos duas pesquisas preocupadas com o convívio diário, visto que investigaram as interações entre as famílias das crianças e os professores.

Os trabalhos demonstram o que Melo (2008) constata: pais e professoras interagem de forma restrita a respeito do bem estar físico e emocional da criança, já que não há diálogo sobre o desenvolvimento e aprendizagem. Rosa (2009), a seu turno, comprova que as professoras lidam com mães de diferentes classes sociais e manifestam comportamentos diferenciados, explicitando que essas relações são tensas.

Duas pesquisas preocupam-se com as concepções e idéias das mães e professoras, em que uma investiga as idéias sobre a infância, família e creche. Araújo (2006) constatou que tanto os familiares quanto as educadoras revelam visão idealizada da infância, da família e da creche. As educadoras manifestam uma concepção ideológica de que a responsabilidade pelo cuidado e educação é da família.

Araújo (2007) assevera que as representações dos pais e professores sobre os limites das crianças estão relacionadas com a idéia de desenvolvimento do senso moral e da socialização. Nesse contexto, as professoras atribuem a falta de limites às famílias ou aos alunos e, por outro lado, as famílias não percebem a escola como aliada na educação das crianças.

Outras duas pesquisas investigam experiências de integração entre instituições de Educação Infantil e família, construídas na base diálogo e da participação, com fundamento nos ensinamentos de Paulo Freire. Ferraz (2011) investigou uma proposta de trabalho com as famílias para combater o autoritarismo e a violência na educação dos filhos. Como resultado, as famílias entenderam melhor as práticas educativas e assumiram um modo mais dialógico no ato de educar, sem perder a autoridade. Andrade (2009) pesquisou um trabalho realizado a partir da opção de posicionamento democrático da equipe em busca da integração dos profissionais da educação, pais, alunos e pessoas da comunidade por uma educação cidadã.

Em outra pesquisa, Farache (2007) preocupou-se com o compartilhamento das ações de cuidado e educação. No seu encaminhamento, constatou a dificuldade de comparecimento

das famílias à instituição de Educação Infantil. Na sequência, descobriu que isso ocorria por conta das condições de trabalho, vida e saúde das pessoas.

As sete pesquisas da subcategoria Relação com a família concordam que é possível que a instituição de Educação Infantil e família compartilhem ações de cuidado e educação das crianças pequenas, Farache (2007) alerta para que as condições de trabalho dos professores e a proposta pedagógica subsidiem esse trabalho. Nesse contexto das pesquisas, três, Melo (2008), Araújo (2006) e Farache (2007) explicitam a necessidade de formação dos professores em favor do envolvimento da família.

Na tabela acima (Tabela 7), observamos que a subcategoria Crianças pequenas abarca 17 (41,46%) das pesquisas da categoria Cuidar-Educar as crianças abrangendo as relações sociais e interações entre as crianças, a formação da identidade, os usos dos espaços e materiais das instituições de Educação Infantil, além do próprio desenvolvimento da criança. Nessa subcategoria identificamos 7 pesquisas que investigaram as interações e o relacionamento social.

Nesse enfoque, dois trabalhos acadêmicos, Teixeira (2008) e Motta (2010) preocuparam-se com as interações e relações sociais estabelecidas no período de transição para o Ensino Fundamental. O primeiro, Teixeira (2008), constatou que nem a Educação Infantil, nem o Ensino Fundamental valorizam a prática dialógica e as interações das crianças.

Outros dois trabalhos investigaram as relações sociais das crianças frente a problemas da atualidade em nosso país, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a discriminação. Rossetto (2009) averiguou as Cirandas Infantis do MST e constatou que as relações sociais são antagônicas ao projeto de sociedade que vem sendo construído no interior do movimento.

Kawashima (2007) percebeu que os comportamentos das crianças são reflexos dos comportamentos dos adultos, dado que apurou a opção das crianças por condutas discriminatórias. No entanto, as educadoras afirmaram que não há preconceito entre elas.

Outros três trabalhos acadêmicos discutem a interação entre as crianças, sendo que Almeida (2009) constatou que a organização dos espaços e a oferta de materiais não atende às especificidades da infância e que a Educação Infantil privilegia atividades para transformar a criança em aluno. Zortéa (2007) pesquisou as interações entre pares, considerando as relações com uma criança de inclusão e constatou que os ambientes inclusivos favorecem o desenvolvimento e à interação das crianças por ser mais estimulador do que os ambientes

segregados, uma vez que as crianças com necessidades especiais podem contribuir com a formação das outras.

Prado (2006) investigou as relações através das brincadeiras e do convívio entre crianças pequenas de idades iguais e diferentes e constatou que a mistura entre as crianças de idades diferentes pode ser tão significativa quanto já é a convivência entre crianças da mesma idade.

Ainda na subcategoria Crianças pequenas, identificamos dentre as 17 pesquisas, três que contemplam a construção da identidade das crianças, sendo que Petry (2009) investigou a história de constituição do grupo de crianças, enquanto Guizzo (2011) estudou a preocupação das crianças com a aparência e imagem do corpo considerando a “adultização das crianças” e “infantilização dos adultos”.

Vitor (2010) discutiu a constituição da identidade a partir do conhecimento histórico para concluir que as instituições de Educação Infantil representam espaços apropriados para esse objetivo, já que as crianças vão reunindo informações e estabelecendo relações entre práticas culturais de seu tempo com as de outros tempos.

Outras três pesquisas investigaram os espaços destinados as crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil, sendo que Oliveira, R., (2008) apontou o playground como um local que apresenta maior risco para a ocorrência de acidentes com as crianças, porque os equipamentos não apresentavam segurança.

Bizarro (2010) analisou a constituição dos pátios das instituições de Educação Infantil e constatou que sua arquitetura está organizada de modo a funcionar para o governo da infância.

Garanhani (2010) estudou os espaços da instituição de Educação Infantil a partir do ponto de vista de seis crianças e verificou que a ludicidade, a afetividade, o reconhecimento das regras de convivência social, a curiosidade e a imaginação dão sentido e significado à infância assim como ajudam a se constituir.

Outras quatro pesquisas, ainda na subcategoria Crianças pequenas pesquisaram-nas. Sua preocupação era o atendimento dos direitos das crianças. Nesse recorte, Melo (2010) estudou as narrativas infantis e constatou que projetos educativos propiciam a evolução das narrativas infantis, fazendo com que as crianças se apropriem da cultura adulta e criem sua própria cultura.

Ferreira (2009) resgatou a atividade de construir assemblages, processo de criação e recriação durante a atividade de construção pelas crianças, com o objetivo que esta ocorra nas

instituições de educação infantil da mesma forma que os desenhos, como linguagem expressiva da criança, porque acredita que contribuem para a afirmação de individualidade.

Domingues (2007) a seu modo, discutiu conceitos naturalizados na Educação Infantil como infância, sexualidade e educação e propõe a reflexão sobre como estamos lidando com essas diferenças.

Soejima (2008) discutiu o conceito de autonomia relacionado à liberdade de fazer escolhas e tomar decisões em busca da formação crítica, tanto para as crianças quanto para os professores. Um dado revelador: a autonomia das crianças relaciona-se intimamente com a forma de trabalho das educadoras.

As 17 pesquisas da subcategoria Crianças pequenas acordam que é preciso que as instituições de Educação Infantil cumpram sua função de educar-cuidar. Para realizá-la, devemos atentar para os indícios dos estudos aqui descritos. Afinal, é urgente zelar para que as crianças constituam sua identidade em espaços organizados e adequados, que favoreçam interações sociais entre os pares e os profissionais, para que se apropriem da cultura adulta, e criem sua própria cultura, que se expressem, que aceitem as diferenças e se tornem autônomas.

Entre essas pesquisas, três - Ferreira (2009), Teixeira (2008) e Zortéa (2007) – chamam nossa atenção para a importância do brincar e da atividade lúdica como aquela em que as crianças interagem e constroem sua cultura e sua identidade.

Cumpramos salientar que quatro pesquisas desta subcategoria - Rossetto (2009), Almeida (2009), Prado (2006) e Oliveira, S., (2008) - proclamam a necessidade de formação profissional que envolva a reflexão, o estudo e a discussão de conteúdos teóricos e práticos. Concordamos com os pesquisadores e acreditamos que a formação do profissional que trabalha com as crianças representa o caminho para que sejam plenamente atendidas em seus direitos, uma vez que ela oferece subsídios para tomada de consciência das professoras quanto as necessidades das crianças pequenas no que se refere à autonomia, interações, relações sociais e culturais, brincadeiras, além da prevenção de situações de risco.

Na categoria Cuidar-Educar as crianças, coligamos 17 (41,46%) pesquisas na subcategoria Currículo da Educação Infantil, em que os pesquisadores fazem apontamentos e sugestões sobre as necessidades de aprendizagem das crianças pequenas, considerando o contexto atual, quando são considerados Sujeitos de Direitos.

Nesse montante de trabalhos, percebemos que quatro deles tratam da linguagem oral e da escrita, sendo que Silva (2009) estudou a formação de leitores na Educação Infantil e

verificou que o trabalho pode iniciar nessa fase, porque as histórias em quadrinhos são apropriadas para esse objetivo.

Venâncio (2007) pesquisou e realizou um trabalho com poesia como uma possibilidade para desenvolver a linguagem escrita das crianças, uma vez que já fazem uso dos jogos rimados desde pequenas.

Madeira (2009) investigou uma experiência, cujo objetivo era inserir as crianças em um ambiente letrado de forma intencional, sem deixar de proporcionar o contato com as várias linguagens infantis. Em decorrência disso, comprovou a importância de a criança presenciar desde cedo os usos da língua.

Silva (2008) confirmou em sua pesquisa que as crianças surdas definem procedimentos iniciais para a representação gráfica, os quais se vinculam à forma pela qual percebem a linguagem, uma forma visual da linguagem. Dessa maneira, percebemos e ratificamos a conclusão dos pesquisadores sobre a necessidade de um trabalho intencional com a linguagem oral e escrita para oportunizar a expressão das crianças.

Nesse corpus de pesquisas, identificamos três investigações a respeito de jogos e matemática, sendo que Riegel (2008) pesquisou como o jogo contribui para o processo de formação e desenvolvimento da criança na educação infantil. Ele apontou sua essencialidade para as crianças, dado que desenvolve a criatividade e ensina a solucionar problemas da vida. Examinou ainda que são necessários espaços para os jogos nas rotinas, cuja intenção é a articulação entre o jogar e a formação das crianças.

Vilas Boas (2007) investigou o jogo como recurso metodológico para a construção da noção de número na criança e constatou que ela demanda intencionalidade pedagógica, uma vez que os jogos desencadeiam a aprendizagem e a repetição permite a generalização.

Pannuti (2007) não examina o jogo, mas o papel das atividades de classificar e da noção de conservação numérica no trabalho de matemática na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à construção das noções aritméticas iniciais. Ao mesmo tempo, reafirma a validade das propostas de atividades.

Portanto, o exame das pesquisas anteriormente estudadas sobressai a importância dos jogos para o pensar matemático desde a Educação Infantil.

Nesta subcategoria Currículo da Educação Infantil, localizamos quatro trabalhos que investigaram a Arte, sendo que três trataram da música. Loureiro (2010) constatou que a música não é tratada como área de conhecimento, mas observou práticas musicais

tradicionais, limitadas e disciplinadoras. Igualmente, detectou que professores expressam limitações quanto aos conhecimentos e saberes específicos sobre educação musical.

Soares (2007) examinou os movimentos realizados pelos bebês em atividades musicais vividas em creche pública e constatou que o trabalho musical de qualidade contribui para o desenvolvimento, a inserção cultural e a formação estética.

Pires (2006) também estudou as experiências sonoras das crianças pequeninhas, embasado pela bibliografia italiana e precisou as contribuições para a formação dos bebês, como o refinamento da audição, a produção de culturas infantis e o reconhecimento do ambiente.

Gonçalves (2008) não pesquisou a música, mas a Arte para a formação da criança pequena e identificou a importância das experiências criativas para o desenvolvimento das funções psicológicas, visto que as crianças conhecem, ao mesmo tempo em que expressam e transformam suas lembranças, pensamentos e contextos, pela ação lúdica e imaginária.

Por conseguinte, os pesquisadores convalidam diversas contribuições para a formação das crianças a partir de um trabalho intencional com Arte e música.

Recolhemos três trabalhos na subcategoria Currículo da Educação Infantil, os quais apontam as Ciências e a Educação ambiental como importantes para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Nesse contexto, Toledo (2010) verificou pela sua pesquisa relações e concepções de crianças sobre a natureza numa instituição de Educação Infantil que assumia a função de preparar para o Ensino Fundamental, sem preocupação com a formação cultural. Diante disso, sugere que o tema do esgotamento dos recursos naturais e a dimensão da experiência sejam inseridos no processo de aprendizagem das crianças.

Dominguez (2006), por sua vez, pesquisou o processo de atribuição de significados sobre os seres vivos, entre crianças pequenas e concluiu que é possível trabalhar com qualquer tema de ciências naturais nas instituições de Educação Infantil.

Martins (2008) confirmou que as crianças estabelecem novas relações conceituais e as incorporam no seu cotidiano, desde que trabalhadas na zona de desenvolvimento proximal. De tal modo, aderimos a Toledo (2010), Dominguez (2006) e Martins (2008) quanto à necessidade de incluir as ciências e a educação ambiental nas propostas pedagógicas da Educação Infantil e nas práticas cotidianas dos professores.

Coligamos mais três trabalhos acadêmicos na subcategoria Currículo da Educação Infantil. Ressaltamos que eles contemplam as diferenciações nesta subcategoria, tendo em

vista que Gagliotto (2009) desenvolveu estudo numa perspectiva emancipatória sobre a educação sexual na infância, quando averiguou a idéia dos professores de sexualidade humana como restrita aos genitais, desvinculada das emoções e descontextualizada das relações sociais. Em decorrência, percebeu que é necessária uma educação, cujo objetivo seja uma sexualidade emancipatória e humanista.

Freire (2008) pesquisou as interações culturais das crianças no entorno da escola de Educação Infantil e verificou que essas e as práticas diversificadas de trabalho voltadas à cultura não são proporcionadas as crianças.

Silva (2010) investigou a implantação curricular na Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera, na cidade de São Paulo/SP e constatou que a formação continuada é fundamental para um trabalho como esse, dado que os professores trazem para suas práticas os seus saberes e no decorrer do processo necessitam de intervenção e fundamentação conceitual para qualificar as ações com as crianças.

Nesse momento, é pertinente proclamar que qualquer implementação curricular para a Educação Infantil deve levar em conta as pesquisas realizadas por Gagliotto (2009), Freire (2008) e Silva (2010), porque contemplam necessidades das crianças nesta faixa etária.

Entre as pesquisas em análise, sete delas - Madeira (2009), Loureiro (2010), Pires (2006), Martins (2008), Freire (2008), Silva (2010) e Gagliotto (2009) - ressaltam a importância da formação para que as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores na Educação Infantil sejam modificadas.

Na categoria Cuidar-Educar as crianças, verificamos que os trabalhos acadêmicos apontam para um trabalho nas instituições de Educação Infantil que atenda às crianças nas necessidades específicas da faixa etária em parceria com as famílias, além de indicar que ciências, matemática, linguagens, música, Artes, jogos, brincadeiras, interações sociais e culturais façam parte de sua infância.

3.2.2 Políticas públicas para a Educação Infantil

Considerando que a Constituição de 1988, o ECA – Lei 8069/90 e a LDB 9394/96 definiram a Educação Infantil como direito das crianças pequenas, prescrevendo um novo projeto educativo para o país a ser implantado pelas políticas públicas, o que avaliamos como desafio. Nessa vertente, elegemos como segunda categoria desta pesquisa, as *Políticas públicas para a Educação Infantil*, quando foram investigados 35 (21,47%) trabalhos

acadêmicos absorvidos com as estratégias, ações e orientações para atendimento ao direito dessas crianças.

As pesquisas foram distribuídas em quatro subcategorias, nomeadas como Avaliação de Programas, abrangendo pesquisas que analisaram Programas implantados, Financiamento da Educação Infantil, contemplando os trabalhos preocupados com os recursos destinados a essa fase da Educação Básica. O grupo Documentos legais, abarca as teses e dissertações que avaliaram as orientações legais e as legislações sobre Educação Infantil. No conjunto Atendimento à infância, encontram-se as investigações, cujo objetivo era verificar o atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

Na tabela abaixo (Tabela 8), observamos o número de trabalhos da categoria *Políticas Públicas para a Educação Infantil*, de acordo com a subcategoria.

Tabela 8 – Número de dissertações e teses na Categoria Políticas Públicas, por subcategoria.

Categoria Políticas Públicas para a Educação Infantil	Quantidade	%
Avaliação de Programas	1	2,86
Financiamento da Educação Infantil	2	5,71
Documentos Legais	10	28,57
Atendimento à Infância	22	62,86
Total	35	100,00

Fonte: Bibliotecas digitais de teses e dissertações das universidades reconhecidas pela Capes com notas iguais e superiores a cinco.

Elaborado por Silva (2011).

Na categoria *Políticas públicas para a Educação Infantil*, identificamos uma (2,86%) pesquisa na subcategoria Avaliação de Programas, em que Barbosa (2009) avaliou o Programa Primeira Escola, como política social importante para a população de maior vulnerabilidade social. O estudo propõe que a oferta de educação e cuidado em estabelecimentos públicos para as crianças de quatro meses a cinco anos e oito meses seja uma prioridade, visto que a ação de cuidar e o direcionamento da política educacional devem estar voltados para a gestão do trabalho e da pobreza.

Verificamos nessa categoria a subcategoria Financiamento da Educação Infantil com duas (5,71%) pesquisas discutindo os recursos financeiros destinados à primeira etapa da Educação Básica, sendo que Moreau (2006) pesquisou como os municípios de Porto Alegre/RS e Viamão/RS implementaram a Educação Infantil com relação à aplicação de recursos públicos.

Bernardo (2007) pesquisou quanto custa a Educação Infantil, considerando a qualidade. Concluiu que os custos não podem ser objetivamente analisados sem considerar os

projetos educacionais em construção nesses espaços. Ressaltamos que Moreau (2006) discutiu também a formação do profissional de Educação Infantil e dos profissionais leigos, porque entendeu que as políticas públicas devem promovê-la.

Na categoria *Políticas Públicas para a Educação Infantil*, evidenciamos na subcategoria Documentos Legais dez (28,57%) pesquisas, das quais cinco analisam documentos da política educacional nacional, sendo que Santos (2006) pesquisou o conceito de autonomia nas orientações e diretrizes curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em que constatou prioridade no desenvolvimento de conteúdos cognitivos que reforçam a prática de homogeneização.

Silva (2006) analisou as concepções de cidadania e infância no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e averiguou articulação das concepções.

Saito (2010) constatou em sua pesquisa que as idéias de Wallon, Piaget e Vygotsky estavam presentes na LDB 9.394/96, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Por outro lado, ponderou que tais documentos não embasavam o planejamento e as práticas dos professores.

Ferri (2008) verificou como o ensino de arte se insere na Educação Infantil a partir dos documentos divulgados pelo MEC para essa área, em que identificou um conhecimento instrumental.

Ribeiro (2010) analisou a autoavaliação realizada em quatro creches conveniadas da cidade de São Paulo/SP, cuja fundamentação se alicerça na proposta metodológica do documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Ponderou que os resultados se demonstram falhos, mas sugere que o documento seja mais bem explorado, inclusive com a participação das crianças no processo.

Ainda nesta subcategoria, duas pesquisas investigam as políticas educacionais estaduais, sendo que Chaves (2008) desvelou o caráter ideológico da proposta de Educação Infantil do Estado do Paraná na década de 1960 e concluiu que ela estava voltada para o desenvolvimento econômico e social, em respeito à ordem política instituída.

Chrun (2009) investigou a formação de professores da Educação Infantil no Paraná através do estudo das políticas e da legislação educacionais, no período de 1961 até 1996 e vislumbrou avanços em relação à especificidade da Educação Infantil.

Identificamos três trabalhos acadêmicos que contemplam as políticas educacionais municipais. Nesse conjunto, Oliveira, S., (2008) investigou a Proposta Curricular da Educação Infantil de Diadema/SP, cujo objetivo é a formação para a participação no espaço

da escola pública, baseado nas idéias de Paulo Freire, em que concluiu que esse sonho é possível.

Wiggers (2007) analisou as propostas pedagógicas para a Educação Infantil elaboradas por municípios do Estado de Santa Catarina. Verificou que os documentos analisados apresentam dois perfis distintos, um cognitivista e outro voltado para a construção da Pedagogia da Infância e do desenvolvimento das diferentes linguagens.

Souza (2007) pesquisou a visão de Educação Infantil nos documentos legais publicados no Município de São Paulo/SP. Constatou que ela se situa entre a assistência e a educacional, já que os documentos, ora optam pela Pedagogia para a Educação Infantil, ora apresentam uma visão escolarizante.

Na subcategoria Documentos Legais, destacamos dois trabalhos. Saito (2010) e Wiggers (2007) preconizaram a necessidade de romper com rotinas e cronogramas engessados, práticas arraigadas e metodologias arcaicas para desenvolver uma prática educativa de acordo com as necessidades das crianças pequenas. Dois trabalhos abrangem a formação: Wiggers (2007) apontou a formação para subsidiar o desenvolvimento integral da criança e Chrun (2009) ressaltou que o currículo para a formação de professores deve contemplar a unicidade entre o cuidar e o educar.

Ainda na categoria *Políticas Públicas para a Educação Infantil*, evidenciamos na subcategoria Atendimento à infância, vinte e duas (62,86%) pesquisas, das quais quinze se referem ao atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos pelas políticas municipais.

Nesse conjunto, encontramos três pesquisas que vislumbraram aspectos positivos, como Flores (2007) que investigou as políticas públicas para a Educação Infantil no município de Porto Alegre/RS implementadas no período entre 1989 a 2004 e apurou o investimento em formação dos profissionais e um atendimento de melhor qualidade.

Lima (2008), por sua vez, pesquisou as políticas públicas para infância em seis escolas de Educação Infantil da rede municipal de São Leopoldo/RS e constatou avanços significativos, embora admitisse a existência de descompasso frente às políticas públicas promulgadas para a criança e as práticas efetivadas no contexto pesquisado.

Pereira (2009) investigou as políticas educacionais formuladas no município de Amparo/SP e compreendeu que alguns municípios do Estado de São Paulo resistiram à municipalização do Ensino Fundamental, investindo preferencialmente na Educação Infantil.

Entre os quinze trabalhos, destacamos dois que apontaram a influência dos princípios neoliberais, a saber: Medeiros (2009) investigou a trajetória das políticas públicas

educacionais na Educação Infantil em São Luiz Gonzaga/RS e concluiu que os princípios neoliberais direcionaram as ações da administração municipal e que a Educação Infantil como espaço de socialização e convivência não é realidade nas creches e pré-escolas.

Soczek (2006) analisou como a Prefeitura Municipal de Curitiba/PR, no período de 1997 a 2004 enfrentou as demandas existentes na área da Educação Infantil e também concluiu que os princípios neoliberais direcionaram as ações da prefeitura.

Identificamos ainda outras duas pesquisas que perceberam a irresponsabilidade quanto ao atendimento das crianças, sendo que Peroni (2009) investigou a qualidade da Educação Infantil comunitária conveniada em Porto Alegre/RS, apreciando a parceria público privada e concluiu que o Estado está desatento em relação ao atendimento com qualidade às crianças de 0 a 5 anos.

Costa, S., (2010) pesquisou a formulação de políticas públicas de Educação Infantil do município de Contagem/MG, no período de 1996 a 2010, em que apontou a desarticulação entre o Estado e o município e a descontinuidade das políticas municipais.

Ainda na subcategoria Atendimento à Infância localizamos três investigações que evidenciaram a falta de vagas para crianças de 0 a 5 anos. Costa, T., (2010) pesquisou as políticas públicas para a Educação Infantil em Piracicaba/SP, no período de 1998 a 2006, em que ocorreu a implantação do Ensino Fundamental sob vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério – FUNDEF, mas admitiu que apesar da ampliação das matrículas a demanda não atendida é bem maior.

Kohlrausch (2006) diagnosticou o atendimento das crianças na Educação Infantil em Nova Hartz/RS, analisou as políticas públicas educacionais voltadas para a infância e concluiu que a trajetória nesse município é considerável para a garantia dos direitos das crianças, mas ainda insuficiente.

Noguchi (2009) estudou as políticas para a Educação Infantil na região metropolitana de Curitiba, no período de 2001 a 2006. Concluiu que elas não foram efetivadas, assim como o atendimento do direito à Educação Infantil é insuficiente por parte do poder público frente à demanda que se apresenta na região. Reclamou a atuação do Ministério Público para a garantia desse direito.

Reunimos quatro pesquisas que apontam a questão da qualidade como algo ainda a ser conquistado pela Educação Infantil, sendo que Franco (2009) estudou a transição das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação na Prefeitura Municipal de São Paulo/SP, durante o período de 2001 a 2004. Localizou e precisou

mudanças no quadro de pessoal, com relação à carreira, à formação e ao salário dos profissionais, à melhoria nos prédios e ao aumento no número de crianças matriculadas, embora constataste que a qualidade educacional não tenha sido garantida.

Lopes (2009) investigou a política de Educação Infantil em São Luís/MA, no período de 1996 a 2006, analisou a influência das condições históricas, sociais, políticas e econômicas na implantação da política educacional e entendeu que a Educação Infantil e a criança pequena foram prejudicadas.

Tebet (2007) pesquisou as políticas públicas municipais para a educação de crianças de 0 a 3 anos na cidade de São Carlos/SP, no período de 1977 a 2006. No desenvolvimento do corpo de análise, dividiu a história das creches em três períodos “Período da Filantropia”, “Período da Assistência” e “Período da Educação”. Explicou que esses períodos não são totalmente distintos e que não houve uma ruptura definitiva apenas com a inclusão das creches no sistema educacional.

Ferreira (2010) investigou o atendimento à infância desfavorecida no Brasil e no município de Uberlândia/MG. Verificou que as práticas do poder público e da comunidade envolvida na constituição das creches comunitárias e concepção de infância voltada à assistência.

Por fim, dentre os quinze trabalhos citados, encontramos uma experiência diferenciada, que não garante que a Educação Infantil ocorra de acordo com os direitos das crianças de 0 a 5 anos. Nessa esteira, Pavioti (2008) investiga o modelo de atendimento implementado no município de Guarulhos/SP, intitulado de "Programa Educriança", através do qual as mães recebiam recursos financeiros e formações ligadas à Educação Infantil para educar seus filhos em suas próprias casas.

Ainda na subcategoria Atendimento à Infância, três trabalhos acadêmicos referem-se ao atendimento à infância na faixa etária de 0 a 5 anos pelas políticas federais. Dullius (2007) constatou que a política nacional de formação de professores de Educação Infantil necessita planejar estrategicamente a formação, aliando-a à valorização do magistério e promovendo intervenções socioculturais visando ressignificar o exercício do magistério como profissão.

Nesse grupo, Canavieira (2010) estudou a política nacional de Educação Infantil e defendeu que a Sociologia da Infância pode contribuir para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil crítica e emancipatória, inclusive para a formação docente com saberes e fazeres pedagógicos específicos para as crianças pequenas.

Mello, D., (2008) investigou a constituição de uma política nacional no Brasil para a criança pequena no período de 1899 a 1920, a partir da criação da instituição creche e verificou que não foram incentivadas políticas de atendimento à pequena infância de caráter mais universal.

Ainda na subcategoria Atendimento à Infância, identificamos dois trabalhos que estudaram as influências de organismos internacionais na Educação Infantil, sendo que Fullgraf (2007) pesquisou como a UNICEF tem assumido o papel de protagonista nas políticas para a Educação Infantil e verificou que, segundo ela, as creches devem servir para intervenção social, sem preocupação com o caráter educacional e propõe ainda que o direito das crianças a Educação Infantil acontece a partir dos 4 anos. O referido estudo concluiu que a Educação Infantil tem presenciado conflitos e negociações na política educacional com consequências para as práticas educativas.

Marquez (2006) pesquisou a influência do Banco Mundial e afirmou que a Educação Infantil está na agenda do Banco Mundial, desde a década de 1990, monitorada pela visão economicista que fundamenta as políticas educacionais, a partir da teoria do capital humano, em que a educação está a serviço da acumulação do capital e não do desenvolvimento humano e social.

Nessa subcategoria, identificamos dois trabalhos que contemplam diferenciações. Ariosi (2010) pesquisa a prática de gestão democrática nas escolas de Educação Infantil no Brasil e na Itália para concluir que não adianta somente garantir na legislação espaços de participação e democracia. Na prática, é preciso garantir as condições e que, no Brasil, é necessário construir uma cultura da participação democrática. Na Itália, é necessário batalhar para evitar o declínio das práticas democráticas e participativas.

Nessa direção, Velloso (2008) pesquisou a Educação Infantil no campo em cinco municípios do Vale do Jequitinhonha/MG. Comprovou que o financiamento ainda é problema para os municípios que encontram muitos desafios para atender com qualidade a infância campestre. Em razão disso, proclamou a necessidade de novos estudos, com o objetivo de conhecer os sujeitos, os sistemas educativos, as tradições camponesas.

Nessa subcategoria, localizamos sete pesquisas que denunciam indícios de atendimento assistencial às crianças de 0 a 5 anos. Fullgraf (2007), Barbosa (2009), Medeiros (2009), Mello, D., (2008), Moreau (2006) e Ferreira (2010) evidenciaram práticas assistencialistas, enquanto Souza (2007) encontrou indícios de uma visão escolarizante. Além disso, Peroni (2009) identificou problemas com relação ao trabalho de cuidar-educar as

crianças pequenas e com relação ao Projeto Político Pedagógico ainda distante da prática destes profissionais. Ressaltamos que essa inquietação soma-se à de Saito (2010) e Wiggers (2007) no que se refere à construção de novas práticas para atendimento às crianças pequenas.

Diante disso, acrescentamos uma exigência às pesquisas citadas. Fica evidente que é necessária, além da garantia do direito das crianças pequenas estabelecidos na Constituição Federal de 1988, no ECA 8069/90 e na LDB 9394/96, a formação compatível com a prática dos profissionais que atuam no dia-a-dia com as crianças. Igual apreensão é verificada em oito trabalhos da *Categoria Políticas Públicas para a Educação Infantil*, como Wiggers (2007), Chrun (2009), Moreau (2006), Canavieira (2010), Flores (2007), Peroni (2009), Soczek (2006) e Dullius (2007). Eles também se preocupam ainda com a valorização do profissional e com sua identidade. Cumpre esclarecer ainda que Franco (2009) apregoa o repensar o trabalho com as crianças pequenas.

3.2.3 Trabalho docente nas instituições de Educação Infantil

Considerando que a Educação Infantil até 1996 estava vinculada a área assistencial e que depois da promulgação da LDB 9394/96 foi considerada primeira etapa da Educação Básica, em razão do que a função da Educação Infantil e das pessoas que ali trabalham também foram alteradas, atingindo a formação necessária para exercício desta profissão. Nesse contexto, primamos por uma Educação Infantil, cujo trabalho é realizado por professores formados e qualificados. Semelhante exigência, significa um desafio, porque devemos atentar para a realidade de formação dos docentes e enxergar as necessidades formativas destes profissionais que atuam com as crianças de 0 a 5 anos, mesmo os leigos. Assim, optamos como terceira categoria desta pesquisa, o *Trabalho docente*, quando foram investigados cinquenta e nove (36,20%) trabalhos acadêmicos.

As pesquisas foram distribuídas em duas subcategorias. A primeira, denominada Identidade profissional, contempla os trabalhos relacionados com as condições e sentidos da profissão docente, bem como as idéias, as representações e as memórias dos profissionais, envolvendo dezessete (28,81%) pesquisas. A segunda, Saberes / Fazeres, que abarca as práticas e os saberes dos profissionais com quarenta e duas (71,19%) investigações, conforme podemos observar na tabela abaixo (Tabela 9).

Tabela 9 – Número de dissertações e teses na Categoria Trabalho docente, por subcategoria

Categoria Trabalho docente	Quantidade	%
-----------------------------------	-------------------	----------

Identidade Profissional	17	28,81
Saberes / Fazeres	42	71,19
Total	59	100,00

Fonte: Bibliotecas digitais de teses e dissertações das universidades reconhecidas pela Capes com notas iguais e superiores a cinco.

Elaborado por Silva (2011).

Na subcategoria Identidade Profissional foram identificados dezessete pesquisas, das quais oito investigam as condições e sentidos da construção da profissão docente, em que dois trabalhos discutem a precarização e a valorização da profissão docente.

Pinto (2009) analisou as condições do trabalho docente nas instituições de Educação Infantil e verificou um processo de intensificação e precarização nas condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/ES, por conta da criação do cargo de educador infantil e do salário menor do que o dos professores da Educação Básica, bem como da ampliação das áreas de atuação das docentes.

Búfalo (2009) analisou como está sendo construída a profissão docente de creche no seio dos movimentos de resistências culturais, no Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas/SP. Constatou que na trajetória das reivindicações da categoria estavam presentes nas pautas, a exigência de melhoria da formação docente e do salário.

Outros três trabalhos investigam a relação do trabalho docente, condições e os sentidos no que se refere ao cuidar-educar. Diamante (2010) investigou como alunos do curso de formação continuada PEC - Municípios 2ª edição, percebiam o cuidado, tanto na perspectiva de alunos, quanto na de professores de Educação Infantil. Comprovou que a prática está focada no desenvolvimento e na formação das crianças, enquanto o cuidado está relacionado ao estabelecimento de vínculos.

Aguiar (2006) estudou como professoras da Educação Infantil buscavam a formação profissional. Confirmou que o desenvolvimento pessoal e profissional se constituiu a partir de ações e operações que possibilitam aprendizagem e reflexão.

Andrade (2008) pesquisou as condições nas quais os profissionais, que trabalham com crianças na idade entre zero e seis anos, concretizam a educação e o cuidado de crianças. Constatou que as relações sociais e de poder no trabalho de monitoras e professoras são antagônicas, porque ocorrem conflitos. Entretanto, as ligações afetivas fazem com que se estabeleçam relações de dependência uma com as outras.

Outros dois trabalhos investigam os sentidos e as condições da constituição da identidade profissional. Lima, G., (2010) em sua pesquisa a partir da divisão de trabalho, buscou compreender como era constituída a identidade política das trabalhadoras da Educação Infantil. Concluiu que é necessário repensar a atuação docente para construir e transformar os saberes e fazeres docentes através da cultura da investigação para construção de sua identidade profissional.

Caroni (2011) pesquisou sua própria experiência, quer dizer investigou como se tornou professora de crianças de 1 a 2 anos de idade. Confirmou que a teoria e a prática se complementam, porque aquela fornece subsídios para enfrentar situações inusitadas, mas é na ação docente que a profissional se torna professora.

Uma pesquisa se diferencia das demais por abranger a investigação do significado da infância para os professores. Reis (2007) procurou compreender como as experiências de narrativas das infâncias dos professores poderiam intervir na dinâmica afetiva e formativa do professor. Os dados levantados deixaram-lhe clara a estreita relação entre as histórias da infância da humanidade e as coincidentes histórias da infância dos professores em seu cotidiano. Essa descoberta possibilitou a reavaliação do lugar da infância, da cultura e das narrativas populares no contexto das práticas educativas.

Ainda na subcategoria Identidade Profissional, das dezessete pesquisas identificadas, nove contemplam as representações sociais, as idéias e as concepções dos professores de Educação Infantil envolvendo o trabalho com crianças pequenas. Quatro delas focalizam o exercício da profissão docente. Matos (2009) estudou como as profissionais que trabalham com crianças menores de três anos sentem a sua condição profissional. Elas revelaram a predominância em sua rotina de trabalho, dos cuidados corporais e de proteção, em prejuízo da realização de outras atividades educativas. Já as educadoras das crianças acima de três anos, expressavam preocupações relativas à realização de atividades de ensino de leitura, escrita de letras, de numerais e de habilidades, já que as atividades de cuidado não constituem prioridade na sua rotina diária. Venzke (2010) investigou as representações de docência na Educação Infantil na cidade de Pelotas/RS, entre as décadas de 1940 e 1960. Averiguou a representação de alguém que devia corrigir os “defeitos” da criança e de sua família, a educadora sanitária e a fada bondosa, revelando uma construção indissociável entre magistério e maternidade.

Campos (2008) investigou a representação social da docência para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do município de Queimadas/PB. Ficou evidente

que o ingresso ao magistério não foi uma decisão livre, mas um jogo da vida social motivado tanto pela vocação, como pelo acaso e pela necessidade.

Pinho (2009) pesquisou as relações entre a atuação dos professores, suas origens e formação. Apurou que o aprimoramento profissional não modifica as condições de trabalho encontradas nas instituições de Educação Infantil e que a formação dos professores em cursos superiores não altera seu padrão de linguagem e de pensamento.

Quatro trabalhos acadêmicos na subcategoria Identidade Profissional contemplaram as concepções e representações a respeito de infância, Educação Infantil e crianças. Nesse contexto, Faria (2007) buscou as concepções de professoras da creche comunitária. Confirmou que as professoras ainda vivem o processo de construí-las, oscilando da função assistencialista ao direito das crianças, porque seu discurso denuncia a infância como passagem para o mundo adulto. Além disso, a identidade da professora de Educação Infantil também oscilava entre princípios de maternagem e concepção assistencialista.

Pinheiro (2008) analisou a prática docente e explicitou que as concepções de infância e de Educação Infantil declaradas pelas professoras na creche investigada não se distanciam dos princípios assistenciais que historicamente marcaram a Educação Infantil brasileira.

Martins (2009) pesquisou as relações dos professores de Educação Infantil e as suas concepções sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil. Verificou o entendimento de que a brincadeira significa uma atividade inerente da infância. Examinou, ainda, que isso compromete o desenvolvimento das crianças e a necessidade de mediação de uma pessoa mais experiente.

Teles (2010) articulou representações sociais e relações raciais para que as professoras compreendessem quão significativas são suas ações e os efeitos que elas têm sob as crianças negras e brancas. A pesquisadora considerou que as representações sociais fundamentam as práticas e as atitudes dos sujeitos. No caso desta professora, eram os discursos sociais e históricos sobre os negros que influenciavam as relações sociais do cotidiano.

Em outro trabalho, Teixeira (2010) investigou o cuidar-educar nos discursos das alunas-professoras participantes do Curso PEC Municípios – 2ª. edição. Percebeu que a prática das pesquisadas estava focada no desenvolvimento e na formação das crianças, enquanto que vivenciam o cuidado, experimentando-o, principalmente, como estabelecimento de vínculos.

Deve ser frisada ainda na subcategoria Identidade Profissional, a preocupação de Aguiar (2006) e Martins (2009) com a brincadeira na Educação Infantil. O primeiro

demonstrou que os conhecimentos dos professores acerca do papel do brincar evoluíram com o curso, já que passaram a entendê-lo como a atividade principal da criança. Para Martins (2009) é o professor que deve estruturar e encaminhar a brincadeira, sem deformá-la para alcançar os objetivos educacionais.

Vários pesquisadores explicitaram que as práticas dos professores não são as melhores para garantir os direitos das crianças pequenas. Reis (2007) constatou que o exercício do professor na atualidade reflete as práticas sócioeducativas de séculos anteriores.

Matos (2009) escancarou a dificuldade de pensar e organizar um trabalho com as crianças pequenas, além do cuidado com o corpo e com a alimentação. Afirmou que sabemos muito pouco sobre o trabalho com as crianças menores de três anos.

Andrade (2008) avaliou que as professoras e as monitoras detêm a idéia de que para as mulheres foram delegados o cuidado e a educação das crianças, tendo em vista que não há separação entre o que se produz na esfera doméstica e o que se realiza no espaço privado. Afinal, esse trabalho tem relação com os conhecimentos necessários para ser mãe, que influenciam o exercício do ofício e da profissão.

Lima, G., (2010) percebeu que as professoras entrevistadas em sua pesquisa não se identificavam como professoras, já que estabeleciam conexão com a maternidade e a docência. Em decorrência dessa visão, suas práticas educativas demonstravam-se ancoradas no modelo assistencialista que tem relação com a secundarização do trabalho do professor.

Para Teixeira (2010), o conceito de cuidado está sendo ressignificado.

Matos (2009) complementa que, para a Educação Infantil se constituir como espaço de cuidado e educação, são urgentes e necessárias mudanças no funcionamento das instituições de Educação Infantil, nas concepções dos profissionais e no trabalho feminino, que segundo Andrade (2008) já tem indícios da inserção masculina.

Reconhecemos que as condições de trabalho dos profissionais de Educação Infantil são precárias e que a profissão é desvalorizada, porque, de acordo com Reis (2007) seus profissionais são inferiorizados e menorizados.

Cumpre-nos reforçar a indicação de Pinto (2009) para que a carreira dos professores da Educação Infantil seja unificada como a de outras etapas da Educação Básica. Apoiamos a sugestão de Búfalo (2009) pela incorporação das monitoras na carreira do magistério como estratégia para exigir a criação de políticas públicas para todos os que exercem função de docente nas creches, inclusive com os direitos de formação previstos na legislação.

Inúmeros pesquisadores argumentaram em suas pesquisas a favor da formação de profissionais para atendimento das especificidades da faixa etária de 0 a 5 anos e para enfrentamento de questões desafiadoras. Búfalo (2009) considera que o poder público reforça a idéia de que, para exercer o trabalho de cuidar e educar crianças pequenininhas, não há necessidade de formação, uma vez que permite que profissionais sem formação específica atuem em creches.

Campos (2008) afirmou que é preciso compreender como pensam e agem os professores para repensar os processos de formação docente. Pinho (2009) constatou que os professores fazem uso instrumental das aprendizagens realizadas em cursos. Por outro lado, Teles (2010) apontou que o oferecimento de cursos de formação específicos sobre a temática racial é imprescindível, desde que se considere o potencial da teoria das representações sociais com o objetivo de imprimir mudanças na prática educativa.

Faria (2007) alegou que, para a constituição de uma concepção emancipadora da Educação Infantil é preciso que ocorra o diálogo entre a teoria e prática de modo articulado para cuidar-educar as crianças. Acrescentamos que as necessidades formativas representam pertinentes referências para planejamento da formação necessária aos profissionais de Educação Infantil, mas consideramos também a alegação de Pinho (2009), segundo o qual os professores vivem em função do trabalho, já que os aspectos culturais são restritos em sua vida. Assim, é urgente primar pela formação cultural.

Na categoria *Trabalho docente*, identificamos quarenta e duas (71,19%) pesquisas coligadas a subcategoria Saberes / Fazeres, referentes às ações dos profissionais de Educação Infantil. Nela, conciliamos seis trabalhos acadêmicos sobre documentação pedagógica, a saber: Marques (2010) pesquisou o registro de práticas e a documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil. Percebeu que as escolas fazem e pensam a documentação pedagógica diferentemente. Propõe que ela precisa ser incorporada ao Projeto Político Pedagógico, como trabalho coletivo.

Shiohara (2009) analisou registros do trabalho desenvolvido com crianças de 4 anos na Educação Infantil e constatou que o que se registra são partes do vivido por algum interesse como forma de preservar sua permanência.

Mendonça (2009) buscou compreender em sua pesquisa como o processo de documentação pedagógica subsidia e orienta a atividade do professor na Educação Infantil. Constatou que a documentação pedagógica se torna uma atividade reflexiva e aponta possibilidades para uma educação mais humanizadora.

Zurawski (2009) pesquisou os registros produzidos por quatro professoras que atuavam com dois grupos de crianças de 2 a 3 anos. Verificou que elas registravam as experiências vividas pelas crianças, mas revelavam desconhecimento a respeito do papel dos professores em relação a seus fazeres e saberes para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos. Sendo assim, os registros não continham questionamentos e reflexões, mas apresentavam um olhar mais atento para os conteúdos da formação continua.

Ramires (2008) investigou o processo de construção de portfólios de avaliação das crianças na Educação Infantil. Comprovou que esse significa um procedimento avaliativo adequado para a Educação Infantil, dado que representa um documento capaz de esclarecer as situações de aprendizagem, as amostras de produções, as anotações narrativas e as análises reflexivas dos educadores. Semelhante material possibilita ao educador tornar-se um pesquisador de sua própria prática, além do fortalecimento do trabalho coletivo.

Diferentemente, Francisco (2010) pesquisou dez planos de ensino da Educação Infantil e evidenciou discrepância entre eles, a começar pelos tópicos que compõem a estrutura e pelo conteúdo impreciso e inadequado para orientar o trabalho a ser desenvolvido.

Na subcategoria *Saberes e Fazeres* da Categoria *Trabalho Docente*, juntamos três pesquisas sobre a avaliação na Educação Infantil. Moura (2007) investigou a avaliação presente nas concepções de professoras e suas repercussões no processo de aprendizagem. Observou a avaliação como prestação de contas, como enquadramento dos alunos de acordo com suas ações e comportamento, além do não saber do professor, da comparação e recompensa, da ameaça e castigo.

Godoi (2006) identificou formas de avaliação presentes na educação das crianças na creche e na pré-escola baseadas no controle de comportamento que deveria ser apresentado pela criança. Na creche constatou ainda avaliação em relação à postura das crianças, controle de seus corpos.

Gonçalves (2006) investigou os critérios utilizados pelas professoras das pré-escolas públicas de Osasco/SP para promover alunos com necessidades educacionais especiais e constatou a idade como principal critério, embora ocorresse a retenção de dois alunos na Educação Infantil.

Na subcategoria *Saberes e Fazeres*, identificamos 2 trabalhos acadêmicos que contemplam o uso das tecnologias na Educação Infantil. Cordeiro (2006) investigou a televisão no cotidiano infantil e constatou que parte dos educadores envolvidos não concebia

a televisão como instrumento integrante do rol das linguagens. Além disso, não atentavam para a TV aberta.

Schneider (2007) investigou o desenvolvimento de arquiteturas pedagógicas, AVA - ambientes virtuais de aprendizagem, voltadas para a Educação Infantil e refletiu acerca do planejamento pedagógico e sobre as implicações da informática nas escolas.

Compilamos mais três pesquisas referentes aos saberes e fazeres sobre corpo e movimento e a dança como linguagem. Oliveira (2010) investigou a concepção de corpo e movimento presente nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil e constatou a contenção do movimento e da expressividade nas instituições educacionais, a falta de conhecimentos e o entendimento confuso como sinônimo de Educação Física e não como linguagem que representa e dá significado ao mundo.

Richter (2006) pesquisou o movimento, a expressão corporal da criança de 5 e 6 anos. Constatou que as professoras colocavam em prática o que elas interpretam das teorias e do desenvolvimento infantil.

Lima (2009) pesquisou as práticas desenvolvidas pelas professoras no Núcleo de Educação Infantil da UFRN, no ensino de dança junto a crianças de 2 a 7 anos. Os dados levantados apontaram novas perspectivas para o trabalho com dança na escola: a dança como linguagem do corpo, a dança e seus fatores do movimento, a imitação, a improvisação e a brincadeira, como formas de desenhar caminhos para dançar, tendo como princípios o corpo, a criação e a linguagem.

Ainda nesta subcategoria Saberes e Fazeres da Categoria *Trabalho Docente*, compilamos quatro pesquisas referentes aos saberes e fazeres com relação aos jogos, às brincadeiras e ao lúdico. Blanco (2007) pesquisou o papel do professor na promoção de atitudes cooperativas e a existência de jogos cooperativos na Educação Infantil. Identificou que o lúdico é recreação, o brincar não é planejado, nem estruturado ou mediado pelas educadoras e que estas não conhecem os jogos cooperativos.

Pereira (2008) investigou os limites e as possibilidades das atividades lúdicas na educação infantil. Verificou o cotidiano da atividade como um espaço-tempo de aprendizagens, mesmo com a limitação de espaços, quantidades e qualidades dos jogos e brinquedos.

Silva (2007) pesquisou o lugar da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista/BA. Confirmou que as educadoras reconheciam a importância das brincadeiras, possuíam conhecimentos de senso comum, mas não exploravam a atividade na

rotina da creche, somente para preenchimento de espaços entre as atividades dos seus planejamentos, sem suas participações.

Mariano (2009) analisou quando e como ocorriam atividades lúdicas no cotidiano da Educação Infantil e como essas ações influenciavam no processo de constituição da identidade da professora e de seus alunos. Evidenciou que as atividades lúdicas não eram planejadas e nem acompanhadas pela docente, além de estar limitadas a questões escolarizantes.

Além dessas, na subcategoria Saberes e Fazeremos compilamos duas pesquisas referentes aos saberes e fazeres na contação de histórias. Leardini (2006) pesquisou se o professor reconhecia a importância do contar histórias para o desenvolvimento da função simbólica e verificou que os educadores que participaram do curso PROEPRE desenvolveram essa prática.

Rosa (2007) buscou responder que motivos levam à prática de contação de histórias pelas professoras de Educação Infantil. Certificou que elas acreditam que contar histórias auxilia o desenvolvimento integral das crianças, o desenvolvimento de conteúdos e a formação moral. Constatou ainda que essa prática fora favorecida pela proposta pedagógica.

Na subcategoria Saberes e Fazeremos da Categoria *Trabalho Docente*, compilamos catorze pesquisas referentes a conteúdos diversificados. Lucas (2008) pesquisou como os professores de Educação Infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino, no que concerne aos processos de alfabetização e letramento. Constatou que as professoras pesquisadas reconhecem que a função da Educação Infantil é o cuidar e educar, mas quanto à alfabetização e ao letramento admitiram função preparatória para o Ensino Fundamental.

Tiago (2007) verificou que apesar de os professores de Educação Infantil terem afirmado que trabalhavam com música, a observação evidenciou que esses momentos eram raros e que as professoras não possuíam formação musical, embora acreditam na importância da música para as crianças.

Senna (2010) pesquisou a dinâmica do processo de desenvolvimento de conceitos numéricos iniciais, na interação entre adultos e crianças de 2 a 5 anos de idade no Brasil e na Itália. Verificou a necessidade de ambas as escolas darem continuidade ao processo de aprendizagem matemática, uma vez que esses momentos aconteciam espontaneamente, sem intencionalidade na sua exploração pelos profissionais da Educação Infantil.

Junqueira (2006) investigou as práticas pedagógicas durante os momentos de alimentação, repouso e higiene. Analisou as relações estabelecidas entre as crianças e educadoras numa creche pública municipal de Itatiba/SP. Constatou que as práticas não contribuem para a construção do sentido de pertencimento pelas crianças, uma vez que a educadora é o centro, dita a ordem e mantém controle.

Licciardi (2010) investigou as causas, as estratégias empregadas pelos sujeitos e os resultados dos conflitos vividos entre as crianças. Verificou que os professores utilizam estratégias de contenção do conflito por meio da imposição de uma solução unilateral, de emprego de censuras, de ameaças e de ações verbais que em geral, eram ignoradas pelas crianças. Outra estratégia consiste na distração dos envolvidos, procurando manter a ordem, sem preocupação com a autonomia.

Mello, T., (2008) pesquisou o que significa ser um professor mediador na educação de crianças pequenas e constatou que tanto elas quanto os adultos são mediadores na Educação Infantil. Identificou mediações organizadoras, informativas, instrutivas. Ficou evidente que as professoras se consideram mediadoras, mas apenas quando estão intervindo com os alunos. Desta forma, acredita que é preciso ter consciência de que as mediações ocorrem entre os sujeitos.

Vieira (2007) examinou a construção da autonomia dos alunos e percebeu que as crianças pequenas reproduziam comportamentos de sua cultura e que durante a realização do projeto cultura corporal conseguiram rever seus valores em favor de posturas mais autônomas, visto que passaram a perceber e coordenar diferentes pontos de vista, fazer escolhas responsáveis desvinculadas das pressões da sociedade.

Motta (2007) analisou as práticas de autoridade exercidas pelos adultos, pais e professores, sobre as crianças no cotidiano de uma escola privada de Educação Infantil. Avaliou que as professoras agem de forma tanto afetiva como autoritária, observou que as crianças consideram a hierarquia tamanho para lidar com situações e que os pais não exercem sua função.

Cruz (2006) examinou como os professores de Educação Infantil lidavam, em sala de aula, com os diferentes ritmos de sono e vigília de alunos de 4 a 6 anos de idade. Observou que as crianças sentem dificuldade em acordar cedo e que ainda vigora uma concepção inatista fortemente pautada pela maturação, que não considera a história social de cada ser humano, nem o papel das trocas sociais, da ação pedagógica na constituição do sujeito.

Casarotti (2009) pesquisou os impasses dos professores da Educação Infantil, diante das questões da sexualidade da criança no espaço escolar e constatou que eles expressavam a idéia de que a criança não teria sexualidade. Além disso, a responsabilização pelas manifestações impróprias e pelo despertar da sexualidade nas crianças pequenas estaria localizada na família, na mídia e na cultura, já que acreditavam que elas deveriam surgir somente na fase da puberdade.

Caram (2009) investigou as crises das idades na Educação Infantil, analisou as atitudes utilizadas pelas professoras das creches para sua solução. Percebeu que os professores as desconhecem e as classificam como birra. Ressaltou que é preciso que as professoras reconheçam as Crises das Idades a partir do enfoque Vigotskiano e que, por meio da formação, repensem suas práticas educativas e as relações estabelecidas.

Chicarelle (2010) examina o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente. Investigou esse fato em instituições de Educação Infantil. Percebeu que as crianças se expressam por meio de choros, brigas, falam alto, usam poucas palavras, frases curtas e fragmentadas. A pesquisadora observou ações docentes equivocadas e poucas ações docentes analisadas demonstraram ter contribuído com o desenvolvimento da fala das crianças.

Finco (2010) observou as interações entre professoras e crianças da Educação Infantil, quando elas transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos e buscam formas para escapar do controle. Verificou que a prática pedagógica na pré-escola é influenciada pela formação tradicional e pela psicologia do desenvolvimento.

Augusto (2009) apresenta instrumentos teóricos e metodológicos para compreender os desenhos das crianças numa proposta de formação inicial para professores de Educação Infantil. Afirma que os desenhos das crianças têm significados, além de ser uma forma de comunicação. Propõe um desenho para as metodologias de formação do olhar do professor com a observação e descrição dos desenhos das crianças, interpretação e recriação, cujo objetivo é que o professor aprecie e promova o desenvolvimento da aprendizagem e do percurso criador.

Ainda nesta subcategoria Saberes e Fazeres da Categoria *Trabalho Docente*, compilamos oito pesquisas referentes a ressignificação dos saberes e fazeres. Nesse contexto, Evangelista (2007) pesquisou a construção do Projeto Político Pedagógico numa instituição de Educação Infantil de Bauru/SP. A pesquisadora, diretora da escola, desenvolveu a gestão democrática com a participação de pais, professores, funcionários e comunidade.

Cirino (2008) averiguou as relações entre a proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil e a prática docente. Percebeu que a elaboração dessa proposta não teve a participação direta dos docentes, porque não nasceu da necessidade do grupo e não foi construída coletivamente e, portanto, não serve para instrumentalizar a prática docente.

Vignado (2007) relatou os desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente na Educação Infantil e verificou que é preciso valorizar a comunidade escolar, estimular a autonomia dos professores e alunos com respeito e afeto para que as mudanças no cotidiano escolar ocorram mais rapidamente e que foi necessário incentivar a reflexão da prática docente, o re-pensar de idéias e concepções de educação, escola e trabalho coletivo.

Sobral (2008) investigou os saberes docentes necessários ao desenvolvimento de uma proposta curricular para Educação Infantil, em que o grupo de professores com a pesquisadora identificou e descreveu os saberes necessários para a construção de um currículo que instrumentalize suas ações: as relações entre família e a escola, o processo de alfabetização, as funções da Educação Infantil, o lugar da criança e o espaço da brincadeira na rotina.

Martins, M., (2007) pesquisou o ensino bilíngüe na educação infantil e recomendou a abordagem de projetos para contextos semelhantes, porque possibilita a ampliação do universo das crianças, suas brincadeiras e seu processo de socialização.

Vieira (2009) avaliou a influência que a organização e uso do espaço da escola da infância têm no desenvolvimento humano das crianças pequenas em sua própria sala de aula. Identificou que o espaço significa um elemento mediador que contribui para novas relações, novas atividades e novas formas de gerenciamento do tempo na escola de educação infantil e ainda para a autonomia das crianças.

Lima, L., (2010) caracterizou o trabalho pedagógico com a criança pequena e construiu referenciais para os processos formativos de pedagogos relacionados ao específico com a criança pequena. Constatou que ele ocorre na dialética entre a intencionalidade do professor e a necessidade da criança. Constatou ainda que, na formação de professores, a infância está ausente.

Micarello (2006) averiguou a docência e os saberes de professores da pré-escola. Comprovou que eles apresentam dificuldades de afirmação de uma identidade própria, que não percebiam uma legitimação de seus saberes profissionais e concebiam essa etapa como preparatória para o Ensino Fundamental, além de demonstrarem falta de referências nas formações a respeito da Educação Infantil.

Ressaltamos, que nesta subcategoria Saberes e Fazer, identificamos duas pesquisas, que foram mencionadas. Moura (2007) e Schneider (2007) que apontam as condições de trabalho dos professores de Educação Infantil como empecilho ao bom desenvolvimento das ações educativas.

Mendonça (2009) explicita a necessidade de planejamento, de materiais e espaços adequados, de espaços coletivos para estudo e troca de experiências, de formação em nível superior e de valorização do profissional pelo pagamento de salários dignos.

Coligamos ainda dois trabalhos, Godoi (2006) e Silva (2007) já citados, que identificaram na Educação Infantil a brincadeira sem valorização, restrita e controlada. Ambos alertam que nessa atividade a criança pensa e age ao mesmo tempo. Acreditam que é possível discutir essas limitações para construir novas possibilidades.

Motta (2007) considera o brincar para a aprendizagem da autoridade, uma vez que as crianças utilizam estratégias de negociação e de reconhecimento do líder durante as brincadeiras.

Identificamos dois trabalhos acadêmicos, Godoi (2006) e Blanco (2007) que explicitaram que a Educação Infantil ainda prepara para o Ensino Fundamental e que a creche é considerada como espaço assistencial. Nesse contexto, a criança representa um vir a ser ou página em branco.

Com relação a formação inicial, Martins, T., (2007) constatou que mesmo os discentes do Curso de Pedagogia acreditam na idéia que não é necessário nível superior para atuação com as crianças pequenas.

Cordeiro (2006) admite como precária a formação e Lucas (2008) constatou ainda que a formação dos professores de Educação Infantil é frágil e inconsistente e que é preciso encontrar um novo modelo de formação.

Caram (2009) propõe reformulação nos cursos de formação inicial para as futuras professoras e uma atualização para aquelas que atuam com as crianças.

Para Libâneo e Pimenta (1999), é fundamental valorizar o trabalho docente na busca por educação de qualidade social. Nessa vertente, é preciso que a formação contribua para perspectiva de análise e compreensão da atividade docente e de seus contextos históricos, sociais e culturais, tendo em vista que essa representa uma possibilidade para a formação de um professor competente para atuação na Educação Infantil. Por isso, defendemos a docência na Educação Infantil e primamos para que o professor receba o que lhe é de direito, o que vale

dizer: uma formação de qualidade, pautada na reflexão sobre as atividades educativas e na compreensão do contexto histórico, social e cultural.

3.2.4 Formação dos professores de Educação Infantil

Comentamos anteriormente que, a partir da promulgação da LDB 9394/96, a Educação Infantil foi inserida nos sistemas educacionais. Em decorrência desse novo patamar, surge a exigência de qualificação para atuação profissional com as crianças pequenas. Essa lei prima pela formação em nível superior, mas admite a formação em nível médio. Como pesquisadora, consideramos a formação superior fundamental para o exercício desta profissão e para atendimento dos direitos das crianças, porque a Educação Infantil é a base da formação dos seres humanos. Diante disso, contemplamos como quarta categoria desta pesquisa, a *Formação dos profissionais*. Nesse recorte, foram investigados vinte e oito (17,18%) trabalhos acadêmicos.

Estas pesquisas foram distribuídas em quatro subcategorias. A primeira foi nomeada Estado do conhecimento, porque compreende investigações sobre as pesquisas acadêmicas. A segunda, Em contexto, engloba as pesquisas sobre experiências formativas com essa base teórica. A terceira, Inicial, reúne as investigações sobre formação no curso de Pedagogia. A quarta, Continuada, tem o foco nas experiências formativas continuadas.

Tabela 10 – Número de dissertações e teses na Categoria Formação dos profissionais, por subcategoria.

Categoria Formação dos profissionais	Quantidade	%
Estado do Conhecimento	1	3,57
Em contexto	2	7,14
Inicial	5	17,86
Continuada	20	71,43
Total	28	100,00

Fonte: Bibliotecas digitais de teses e dissertações das universidades reconhecidas pela Capes com notas iguais e superiores a cinco.

Elaborado por Silva (2011).

Na categoria *Formação dos profissionais* localizamos, como pode-se observar na Tabela 10, uma pesquisa (3,57%) na subcategoria Estado do Conhecimento, na qual Brejo (2007) investigou a produção acadêmica sobre a Formação de Profissionais da Educação Infantil no Brasil, no período de 1996 a 2005. Verificou nesses trabalhos acadêmicos aspectos do universo da criança como: a arte, o movimento corporal, o brinquedo, o jogo, as brincadeiras, a ludicidade. Reivindica que é necessária revisão no currículo dos cursos de

formação inicial e continuada. Ressaltou ainda a necessidade de conteúdos específicos relativos à Educação Infantil nos cursos para professores, numa perspectiva formativa cuja centralidade seja a criança.

Na categoria *Formação dos profissionais* coligamos dois (7,14%) trabalhos na subcategoria Em contexto, que investigam a formação na modalidade de formação em contexto. Crepaldi (2008) pesquisou, a partir dos resultados alcançados por dois grupos de estudo, um português - Associação Criança e outro brasileiro - FEUSP, a transformação das práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil, utilizando processos de formação, pesquisa e intervenção na modalidade de Formação em Contexto, aproximando a formação inicial e a continuada, cujo centro é a práxis.

Paiva (2007) favoreceu o desenvolvimento profissional das Formadoras de professores da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, através de formação em contexto. Verificou que a ordem do saber e do fazer não caminham juntas, mas podem se aproximar à medida em que o saber declarativo chega a ordem do fazer.

Ainda na categoria *Formação dos profissionais*, identificamos cinco (17,86%) pesquisas na subcategoria Inicial, cujos trabalhos acadêmicos tratam da formação inicial de professores para a Educação Infantil. Nesse recorte, Pilonetto (2007) analisou a sua experiência como docente, orientadora e coordenadora de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR. Percebeu um contexto que vai além das atividades determinadas nos estágios dos alunos, mas que envolve as lacunas na formação, na aula e na coletividade dos docentes e alunos.

Palma (2010) pesquisou uma proposta de formação desenvolvida nas disciplinas de Matemática, Metodologia do Ensino e no Estágio Supervisionado. Constatou que o insuficiente domínio teórico dificulta a compreensão do movimento de aprendizagem dos alunos. Em decorrência disso, afirmou que o desenvolvimento de projetos propicia às alunas, futuras professoras, a vivência e a reflexão nas atividades de formação.

Santos (2010) investigou a trajetória de formação de três professoras formadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande e a sua própria vivência. Verificou que a realização dos estágios foi importante para a construção de saberes, para o desenvolvimento do trabalho docente e para a vida.

Martins, T., (2007) averiguou o lugar da Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FE/UFG do ponto de vista dos discentes. Constatou que a formação do professor de Educação Infantil ainda se faz de forma incipiente e superficial.

Aquino (2007) pesquisou a música na formação inicial do pedagogo, nos cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste e propôs a parceria entre o pedagogo e o especialista em música para que a democratização da música ocorra nas escolas.

Na categoria *Formação dos profissionais*, coligamos vinte (71,43%) trabalhos na subcategoria *Continuada*, cujas pesquisas discutem a formação continuada dos professores de Educação Infantil. Entre eles, catorze trabalhos contemplam o acompanhamento de cursos, sendo que três analisam o PROEPRE - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a saber: Costa (2006) investigou se os educadores de creches assistenciais modificaram a sua prática docente após participarem da formação continuada do PROEPRE. Comprovou que o programa contribuiu para uma mudança na ação dos educadores e promoveu um ambiente mais propício ao desenvolvimento da criança pequena.

Assis (2007) analisou a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil que participaram do Curso de Extensão Universitária - PROEPRE - Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil de Campinas, Americana e Itapira, no ano de 2006. Concluiu que os conteúdos do curso foram reconstruídos pelos alunos.

Borges (2009) também pesquisou a influência do Curso PROEPRE - Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil I na formação dos professores de creche de Campinas/SP e Itapira/SP. A referida pesquisa foi baseada no modelo ecológico com interação entre professores da universidade, professores do contexto e comunidade. O pesquisador constatou mudanças nas concepções teóricas das professoras.

Outros dois trabalhos acadêmicos pesquisaram o PEC – Programa de Educação Continuada e Formação Universitária. Simões (2010) investigou o Programa de Educação Continuada Formação Universitária Municípios - 2ª edição (2006-2008) e sua relação com alunos-professores de Educação Infantil. Constatou que se trata de um curso de formação completo, com foco na sala de aula para que o professor possa reconstruir sua teoria e sua prática, articulando saberes científicos, pedagógicos e da experiência.

Por outro lado, Cepera (2006) averiguou a implantação do programa PEC – Formação Universitária Municípios no Estado de São Paulo e concluiu que se trata de estratégia paliativa, um modelo tecnicista que não propicia a reflexão crítica e não constitui avanço real à formação profissional dos docentes da Educação Infantil.

Na subcategoria *Continuada*, analisamos dois trabalhos acadêmicos que investigam cursos de música. Specht (2007) averiguou o desenvolvimento do cantar e organizou encontros de formação sobre o ensino do canto segundo abordagem construtivista na rede municipal de Educação Infantil de Campo Bom/RS. Afirmou que, na formação inicial, o canto não é valorizado. Propõe, no entanto, que os cursos precisam desenvolver uma formação em que a técnica vocal esteja integrada a educação musical, para que o professor compreenda que a voz é um instrumento.

Duarte (2010) investigou o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil e verificou que a música funciona como um comando disciplinar, para organizar a rotina, para animar as datas comemorativas e os projetos temáticos. Constatou ainda que as experiências com música durante sua infância determinam o fazer docente e que existe insegurança para inserir atividades musicais no planejamento, porque falta o conhecimento sobre questões metodológicas específicas sobre ensino e aprendizagem da música na formação, o que reforça a necessidade de formação musical na graduação.

Ainda nessa subcategoria, Kopcak (2009) investigou a infância e o trabalho na Educação Infantil junto a monitoras, a partir das interlocuções vividas no Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas/SP, realizado entre os anos de 2003 a 2006. Propôs a articulação entre os saberes teóricos sobre a profissão e as práticas, num contexto de luta constante pelo reconhecimento de sua identidade profissional.

Outras quatro pesquisas enfocam a diversidade de cursos na subcategoria *Continuada*. Capistrano (2010) verificou os saberes relacionados à Educação Física na formação de professores que atuam na Educação Infantil a partir do Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância. Constatou que as interações contribuíram para a resignificação dos saberes.

Saraiva (2009) apresentou duas experiências de formação continuada de professores de Educação Básica de Santo André/SP, sendo elas: Gênero e Raça e A Cor da Cultura, ocorridas respectivamente, em 2005 e 2006. Constatou que as formações não contribuíram para mudanças nas práticas pedagógicas e que as especificidades da Educação Infantil, a articulação entre o cuidar e o educar, a afetividade e a interação não foram consideradas.

Nadolny (2010) investigou quais estratégias mobilizavam a reflexão sobre os saberes na formação continuada de professores da Educação Infantil para um trabalho educativo com

a linguagem-movimento. Constatou que estratégias utilizadas para a articulação teoria e prática, como análise de situações, estratégias redação, análise de casos, análise de bons modelos e tematização de práticas mobilizavam a reflexão dos professores.

Garcia (2006) investigou a formação em serviço de professoras de Educação Infantil e seus saberes em relação ao processo de construção numérica. Identificou que aquelas professoras que tiveram problemas com a matemática quando estudantes começaram a olhar para os saberes de seus alunos e mudaram a visão que tinham do ensino desse conteúdo.

Uma pesquisa-ação realizada por Festa (2008) acompanhou a ação de uma educadora de infância num espaço reorganizado. Distinguiu as alterações em sua prática educativa, observou ainda os efeitos dessas alterações nas crianças, através do seu envolvimento nas atividades que realizavam e constatou mudanças de postura da educadora, sustentadas pela tutoria em pares, no processo reflexivo.

Boldrin (2007) pesquisou a formação dos professores nos cursos de pós-graduação em Educação Infantil em Goiás e defendeu a especialização como espaço de formação continuada para aprofundamento e pesquisa. O estudo constatou avanços na definição dos conhecimentos a serem trabalhados nos cursos de especialização, apesar de terem em seus projetos a preocupação com as falhas ocorridas na formação inicial.

Ainda na categoria *Formação dos profissionais*, na subcategoria Continuada, identificamos três pesquisas sobre a formação de formadores de professores de Educação Infantil. Dantas (2007) analisou a formação de professoras desenvolvida pelo Programa Integrado para o Desenvolvimento da Educação Infantil no Rio Grande do Norte – PIDEPE/RN – UFRN, cujo foco central de atuação era a ação multiplicadora da prática infantil no interior potiguar.

Abianna (2010) investigou e qualificou a prática docente de profissionais-formadores em cursos de formação continuada de educadores da Educação Infantil. Constatou que contribuiu para a construção de saberes.

Zumpano (2010) pesquisou o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada do professor de Educação Infantil que atua em creches. Percebeu os seguintes desafios: fazer com que a educadora de creche se perceba como professora; possibilitar que as professoras levem para a prática os conteúdos trabalhados em formação; incentivar a superação da visão assistencialista existente no fazer do professor de creche; conscientizar o professor do seu papel sem se utilizar da autoridade e da imposição; lidar com

a rotina e os imprevistos que ocorrem no cotidiano da creche e administrar o sentimento solitário que permeia o seu fazer como coordenador pedagógico formador.

Dos vinte trabalhos acadêmicos coligados na categoria *Formação dos profissionais*, na subcategoria *Continuada*, ressaltamos três deles que tratam da formação na escola. Carvalho (2010) debateu a formação docente e sua prática em sala de aula, dentro da perspectiva da teoria crítica. Observou as práticas pedagógicas relativas a arte na Educação Infantil. Constatou que os professores têm dificuldades para compartilhar suas experiências e praticar atividades criadoras e que as atividades artísticas são utilizadas como recurso didático.

Cunha (2006) pesquisou o trabalho da coordenadora nos encontros de trabalho docente coletivo e verificou que a formação centrada na escola é uma possibilidade de co-formação. A responsabilidade reside no compromisso de organizar os encontros e mediar os diálogos, como interlocutoras privilegiadas, cujo objetivo é propiciar reflexões.

Escobar (2010) investigou a história e memória de uma instituição educacional, de natureza privada, situada no município de Porto Alegre/RS. Constatou que ela representa um lugar de formação, pois como gestora, valorizou a formação continuada dos professores e o trabalho com as famílias.

Observamos que nesta categoria *Formação dos profissionais*, localizamos quatro trabalhos acadêmicos já citados sobre música - Aquino (2007), Cepera (2006), Specht (2007) e Duarte (2010) - que averiguaram as dificuldades que os professores demonstram para trabalhar com esse tema e indicam a formação como alternativa para suprir essa lacuna. Acrescentamos a necessidade do Curso de Pedagogia garantir espaço de formação para a música.

Cabe lembrar a contribuição dos pesquisadores Paiva (2007), Kopcak (2009), Capistrano (2010), Zumpano (2010) e Crepaldi (2008) no que se refere a necessidade de alteração de práticas dos profissionais de creches e de pré-escola junto às crianças de 0 a 5 anos através da formação. Tal encaminhamento nos parece óbvio, uma vez que as funções das instituições de Educação Infantil foram alteradas recentemente e, por consequência, também se ampliaram as funções de seus trabalhadores. Nesse contexto, evidenciamos o direito previsto na LDB 9394/96 quanto à formação dos educadores.

Evidenciamos que, na categoria *Formação dos profissionais*, as vinte e oito pesquisas encontram na formação dos professores expectativas para que a Educação Infantil consiga enfrentar os desafios através de um trabalho docente que respeite os direitos das crianças pequenas. Essas investigações tratam de necessidades formativas, experiências realizadas,

solicitação de revisão da formação inicial, transformação das práticas cotidianas das creches e pré-escolas, articulação entre teoria e prática, e ainda, apontam sugestões e possibilidades para um trabalho formativo com os profissionais.

Considerando as contribuições das 163 pesquisas participantes desta investigação, levadas a efeito no período de 2006 a junho de 2011, em que analisamos o cuidar-educar, as interações, a relação das crianças com o conhecimento, suas expressões, a influência das idéias, as concepções e as representações dos profissionais nos seus fazeres / saberes, na mediação e na intervenção, procuramos desvelar a realidade das instituições de Educação Infantil, do trabalho docente e da formação de professores, uma vez que o material reflexivo aí contido explicita os problemas e os questionamentos, que, mesmo no século XXI, afligem a educação das crianças pequenas.

Nesse mapeamento, seis pesquisadores - Matos (2009), Lucas (2008), Micarello (2006), Godoi (2006), Blanco (2007) e Toledo (2010) - explicitaram que a Educação Infantil ainda representa um espaço de preparação para o Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, nas creches catorze pesquisas encontraram indícios de atendimento assistencialista.

Deve ser frisado, ainda, que nesse grupo, seis pesquisadores - Matos (2009), Faria (2007), Pinheiro (2008), Teixeira (2010), Lima, G., (2010) e Blanco (2007) - identificaram no trabalho docente práticas assistencialistas, com princípios de maternagem e marcas de secundarização do trabalho do professor. Encontramos, ainda, sete pesquisas com ênfase no atendimento assistencial nas políticas públicas. Tal enfoque fica claro em Barbosa (2009), Souza (2007), Ferreira (2010), Fullgraf (2007), Medeiros (2009), Mello, D., (2008), Moreau (2006). Em seu trabalho sobre formação de professores, Zumpano (2010) também constatou sinais de assistencialismo nas instituições de Educação Infantil.

Verificamos, então, que vinte investigações explicitaram que o atendimento às crianças pequenas não cumpre a sua função, no que se refere ao cuidar-educar. Os fatos flagrantes dessa realidade encaminham-nos a buscar nas contribuições dos pesquisadores indícios para construção de novos conhecimentos na esperança de alteração do quadro acima delimitado.

Junqueira (2006), Finco (2010), Brejo (2007), Leardini (2006), Canavieira (2010) e Lima, L., (2010) reafirmam as necessidades formativas de cada etapa da identidade profissional dos futuros pedagogos, inclusive dos saberes e fazeres pedagógicos específicos para as crianças pequenas da Educação Infantil e propõem reformulação do Curso de Pedagogia.

Este estudo coloca luz na realidade das Instituições de Educação Infantil no nosso país, enfatizando que elas não atendem ao projeto educativo estabelecido na Constituição Federal de 1988, na Lei 8069/90 e na LDB 9394/96.

As crianças necessitam de uma educação baseada no cuidar-educar. Os profissionais precisam ter condições de trabalho, valorização profissional e formação que atenda às necessidades do seu dia-a-dia.

Semelhante conjunto de carências clama por um projeto de formação para profissionais competentes e comprometidos. Nessa direção, no próximo capítulo explicitamos as necessidades formativas e elencamos os pressupostos para formação de professores da primeira etapa da Educação Básica, com a intenção de iluminar uma discussão curricular sobre a formação do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia.

4 PRESSUPOSTOS PARA ILUMINAR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse estudo, é fundamental ter sempre em mente os avanços, impactos e desafios postos aos profissionais da Educação Infantil e às políticas públicas, inclusive as mudanças legais efetuadas nos Cursos de Pedagogia com a promulgação da Resolução CNE/CP 1/06, conforme discutido no capítulo 2, as quais determinaram sua reorganização para formação para atender a cinco modalidades diferentes.

No capítulo anterior, desvendamos o cuidar-educar, além do prescrito na legislação, como função das instituições de Educação Infantil. Igualmente, explicitamos as contribuições e as constatações dos pesquisadores quanto aos problemas do campo da formação para a Educação Infantil, através do levantamento do Estado de Conhecimento nessa área em trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação, com notas iguais e superiores a cinco, no período compreendido entre 2006 a junho de 2011.

Revelamos, ainda, as realidades que cotidianamente cercam as crianças pequenas, suas famílias e os profissionais no que se refere aos direitos individuais, às políticas públicas de atendimentos à infância, ao trabalho docente e à formação dos profissionais.

Isso nos estimula a buscar a resposta para a pergunta desta investigação: Que princípios ou pressupostos poderiam iluminar uma discussão curricular sobre a formação do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, considerando as limitações impostas pela Res. CNE/CP 1/06?

Entendemos que o Curso de Pedagogia, assim como os demais que prometem uma formação profissional, deve propiciar aos formandos, futuros professores, os conhecimentos necessários para a realização do trabalho competente no exercício da profissão escolhida.

Para Tardif (2000), é a natureza dos conhecimentos que diferencia as profissões de outras ocupações. Afinal, uma profissão se constitui com base nos conhecimentos específicos necessários para atuação daqueles profissionais. Dessa forma, compreendemos que o Curso de Pedagogia precisa se responsabilizar pela formação nas cinco modalidades diferentes a que se destina.

No entanto, esta investigação enfoca a formação para atuação na Educação Infantil e para responder à pergunta da pesquisa, consideramos as afirmações de Alarcão (2010, p. 65-69), quando resgata a caracterização do conhecimento profissional do professor sob influência de Lee Shulman (1986):

- “Conhecimento dos fins educativos” (Alarcão, 2010, p. 68): quando o professor compreende os fins, os objetivos e os fundamentos históricos, psicossociais, culturais e políticos da educação.
- “Conhecimento de si mesmo” (Alarcão, 2010, p. 69): quando o professor assume a responsabilidade pela sua atuação, questionando-se e abarcando a dimensão metacognitiva e metaprática, o que conduz ao desenvolvimento pessoal e profissional.
- “Conhecimento do conteúdo disciplinar” (Alarcão, 2010, p. 67): quando o professor possui uma abrangência intensa e domina conceitos, assuntos e estruturas da matéria a ensinar.
- “Conhecimento científico-pedagógico” (Alarcão, 2010, p. 67): uma das dimensões do conhecimento profissional, quando o professor entende como se organiza o conteúdo ou os conteúdos disciplinares.
- “Conhecimento do currículo” (Alarcão, 2010, p. 68): quando o professor entende como é constituída as atividades das áreas disciplinares e não disciplinares de um currículo de determinado nível de ensino.
- “Conhecimento pedagógico em geral” (Alarcão, 2010, p. 68): quando o professor domina os princípios pedagógicos gerais, que se evidenciam nas atividades que ele realiza com os alunos.
- “Conhecimento do aluno e das suas características” (Alarcão, 2010, p. 68): quando o professor conhece e compreende a vida de seus alunos, sua aprendizagem, seu desenvolvimento, suas relações sociais e culturais.
- “Conhecimento dos contextos” (Alarcão, 2010, p. 68): quando o professor compreende a importância de atividades educativas em contextos espaciais, temporais e sociais, intencionalmente planejados.

Outrossim, Alarcão (2010, p. 69) completou essa lista de conhecimentos, com o “conhecimento da filiação profissional”, explicando que ele advém, quando o professor se associa a uma comunidade profissional. Entendemos que esse “fazer parte de...” é essencial e se configura no decorrer de uma vida profissional, na inter-relação entre todos os outros conhecimentos, na interação com os colegas de profissão e com a sua própria experiência.

Tardif (2003, p.36-39) contribui para essa análise, porque valoriza a heterogeneidade, a pluralidade, os saberes profissionais e os da experiência. Ele, assim, os classifica em:

- Saberes da formação profissional: conjunto de saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica que são transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- Saberes disciplinares: são saberes relativos às áreas de conhecimento e a disciplina. Eles são sociais, porque são escolhidos pela instituição formadora para incorporação na prática pedagógica;
- Saberes curriculares: são saberes definidos pela instituição escolar, como objetivos, conteúdos e métodos;
- Saberes experienciais: saberes relativos à experiência individual e coletiva, envolvendo o saber fazer e o saber ser.

Nesse processo de discussão sobre pressupostos para formação de professores, Kramer (1994, p. 26-27), propõe três pólos de sustentação do currículo de formação de professores para Educação Infantil com o objetivo de ampliar, de forma crítica, os conhecimentos e contribuir na conquista da autonomia e da cooperação:

[...] (a) conhecimentos científicos, tanto básicos (língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais) quanto aqueles necessários para o trabalho com a criança pequena (saúde, psicologia, história, antropologia, estudos da linguagem etc);
 (b) processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional;
 (c) valores e saberes culturais dos profissionais, produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e do trabalho concreto que realiza.

Identificamos na classificação de Tardif (2003) uma organização de acordo com a origem do saberes. Já na proposta de Kramer (1994) uma organização voltada para o professor da Educação Infantil. No entanto, entendemos que tais conhecimentos estão contemplados nos descritos por Alarcão (2010) que foram baseados em Lee Shulman (1986). Por essa razão, os levamos em consideração para identificar os pressupostos necessários a formação do professor de Educação Infantil.

Nesse processo, esquadramos ainda, o perfil profissional que acreditamos ser necessário para atuação com crianças pequenas, baseados na afirmação de Campos (1994), segundo o qual o perfil profissional de formação tem relação direta com os objetivos que almejamos para a Educação Infantil. Nessa linha, ela aponta o caráter integrado de duas concepções, a assistencial e a educacional, sem priorizar nem uma nem outra, já que o objetivo precípua é o atendimento das necessidades das crianças. Trata-se de um perfil profissional com exigências de qualificação para atendimento às necessidades de cuidado e educação, em que a Educação Infantil é concebida como espaço de educação e cuidado e a criança, seu sujeito histórico.

Para Kramer (2006b), a Educação Infantil carece de profissional que reconheça as peculiaridades da infância. Essa formação ressalta a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos em prol da concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural.

Por conseguinte, a partir dessas reflexões, identificamos que o perfil profissional projetado para atuação na Educação Infantil precisa acolher as premissas do cuidar-educar e reconhecer as peculiaridades da infância.

Segundo Ghedin, Almeida e Leite (2008), a formação precisa garantir que o professor construa a identidade profissional e os saberes docentes necessários à sua atuação como docente. Assim, o perfil de formação almejado deve estar pautado no repensar as políticas de formação e as exigências da formação deste profissional, de forma a atender às demandas curriculares, organizacionais e os processos formativos. “É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p.48-49).

Atentando para a necessidade de construção de novos conhecimentos na formação inicial para construir o perfil almejado, indicamos as necessidades e os pressupostos formativos dos profissionais da Educação Infantil, sugerindo a urgência de uma discussão e possível revisão nos Cursos de Pedagogia.

Compreendemos que os conhecimentos resgatados por Alarcão (2010) são necessários para um professor atuar na Educação das crianças pequenas. Com o objetivo de precisá-los, faremos o exercício de identificar neles os pressupostos para a formação vinculada à atuação na Educação Infantil. Concomitantemente, apontaremos as necessidades formativas em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças e com as famílias, elencadas a partir das pesquisas selecionadas nesta investigação para buscar a resposta para a pergunta acima descrita.

Esclarecemos que, assim como Cipollone (1998, p. 132-133), também partimos da hipótese que existem necessidades formativas implícitas e explícitas nestes trabalhos acadêmicos. Nesse sentido, cabe ao pesquisador, primeiramente, a análise e depois a atuação sobre elas, de modo que “[...] A necessidade formativa deve ser transformada de implícita em explícita, de individual a coletiva, de setorial a contextualizada na dinâmica institucional”. Em decorrência disso, a necessidade formativa caracteriza-se como ausência de determinado conhecimento ou como recurso ao senso comum, o que revela pressupostos para a formação inicial e promove novas propostas de formação baseadas em metodologias e estratégias formativas que podem desestruturar o saber do professor, causar incertezas e conflitos de

identidade para gerar novos conhecimentos a respeito das crianças pequenas, das famílias e do trabalho docente. Acreditamos que dessa forma, as propostas de formação integrarão práticas e teorias para a construção de novos conhecimentos, que podem revelar novas necessidades formativas, mas num outro nível.



Ilustração 1 – Das necessidades formativas à construção de novos conhecimentos

4.1 Conhecimento dos fins educativos

Para pensarmos em pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil, entendemos que é imprescindível conhecer suas idéias, concepções e representações, assim como propõem Campos (2008) e Richter (2006), visto que elas embasam suas práticas e influenciam seus fazeres / saberes.

Dessa feita, consideramos as contribuições dos pesquisadores participantes desta pesquisa, a saber: Araújo (2006) apresentou evidências de visão idealizada da infância, da família e da creche; Faria (2007) identificou indícios de infância como passagem para o mundo adulto; Pinheiro (2008), Faria (2007) e Andrade (2008) evidenciaram princípios de maternagem nas idéias das professoras a respeito de sua identidade profissional, confirmando a visão de que cabe às mulheres o cuidado e a educação das crianças pequenas; Campos (2008) ressaltou que o acesso ao Magistério não foi uma escolha, mas uma consequência das relações sociais.

Até nos documentos legais foram encontradas contradições quanto às concepções de cidadania e infância, o que equivale afirmar que Silva (2006) encontrou semelhante situação

no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Souza (2007) identificou a visão de creche assistencial e de pré-escola preparatória para o Ensino Fundamental.

Nessa conjuntura, é pertinente apontar a contribuição de Martins, T., (2007) com relação às idéias dos alunos do Curso de Pedagogia, dado que eles acreditavam que não é preciso curso superior para atuação na Educação Infantil.

Cumprе salientar que, assim como Matos (2009), a Educação Infantil carece alterar concepções para tornar-se espaço de cuidado e educação e, em consequência, atender plenamente às crianças pequenas.

Atentamos para a afirmação de Campos (2008) sobre a necessidade de se repensarem os processos de formação docente, da mesma forma que Vignado (2007), o qual proclama a urgência de reflexão a respeito da prática docente. Nesse contexto, valorizamos a experiência realizada por Reis (2007), que utilizou narrativas das infâncias dos professores na sua formação com o intento de repensar o lugar da infância, da cultura, e das narrativas populares no contexto das práticas educativas.

Guimarães et al (2009, p. 2.654) afirmam que “A formação como direito destes profissionais, precisa ser organizada de forma a promover revisão de concepções, (pré)conceitos, crenças e valores a partir das práticas educativas adequadas às exigências atuais de trabalho no contexto das creches e pré-escolas”. Portanto, vislumbramos a responsabilidade da formação inicial e dos formadores do Curso de Pedagogia para modificação desse quadro de idéias e concepções. Ao mesmo tempo, resgatamos o conhecimento dos fins educativos descrito por Alarcão (2010) como necessário para o professor compreender os fins, os objetivos e os fundamentos históricos, psicossociais, culturais e políticos da Educação Infantil.

Por conseguinte, recomendamos como pressuposto para a formação de professores de crianças pequenas, as funções da Educação Infantil, a concepção de infância, a visão de criança, a visão de instituição de educação infantil e o papel dos professores.

Essa proposta surge como necessidade formativa diante das evidências encontradas pelos pesquisadores nas instituições de Educação Infantil do nosso país. Nessa vertente, Sobral (2008) que sugeriu como saberes necessários aos profissionais de Educação Infantil a discussão das funções da Educação Infantil e o lugar da criança.

Com relação às funções da Educação Infantil, ratificamos a consideração de Kuhlmann Jr. (1999, p. 65), segundo a qual essa instituição pode ser escolar “[...] e adotar práticas de cuidados que ocorrem no interior da família sem precisar escorar-se em uma

divisão disciplinar que compartimenta a criança” e que para as crianças pequenas o fundamental é “[...] a ampliação do seu universo cultural, o conhecimento do mundo, ocorre na constituição de sua identidade e autonomia, no interior de seu desenvolvimento pessoal e social [...]”.

Para dar sentido aos acontecimentos nas instituições de Educação Infantil, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 152-153) questionam o discurso da qualidade e sugerem outro, o da construção de significado na pós-modernidade:

[...] um discurso que fala da ação e da responsabilidade pessoal para produzir ou construir significado e aprofundar o entendimento sobre o trabalho pedagógico e outros projetos, trazendo à tona a prática e o contexto, sempre no relacionamento com outras pessoas e seguindo procedimentos rigorosos.

Sendo assim, urge construir outro conteúdo semântico para a Educação Infantil, diferente da assistência e da preparação para a escolarização. Que sejam construídos novos discursos: o dos direitos; o da formação cidadã; o da escola reflexiva; o da comunidade aprendente e o do fórum da sociedade civil. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 98), as instituições de educação da primeira infância poderiam ser concebidas como fóruns da sociedade civil, locais onde “[...] Os indivíduos podem se unir para se envolverem em atividades de interesse comum, as quais podem ser de muitos tipos - cultural, social, econômico e político”, cuja participação na ação coletiva e na prática da democracia possibilitaria novos movimentos sociais. Nesta proposta, entendem sociedade civil como esfera de interação social e comunicação entre família, Estado, associações e movimentos sociais, com o objetivo de desenvolver projetos.

Nesse debate de construção de novos discursos e novas concepções é necessário ampliar a visão de crianças. Kramer (1994, p. 17) concebe a criança como sujeito histórico, criador de cultura independente de sua classe social.

Segundo Rinaldi (1999, p. 114), em Reggio Emilia, na Itália, as crianças são consideradas como “Sujeitos únicos com direitos”. Ele acrescenta que elas são ativas, críticas e competentes.

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver, uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. (RINALDI, 2002, p. 76-77).

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 187), por sua vez, afirmam que, na Suécia para discutir a Educação Infantil, partiu-se da visão de “[...] crianças como ricas e competentes, partindo do trabalho das crianças, e não das condições dos pedagogos”. Ressaltam ainda, a experiência italiana de Reggio Emilia, por conta da crise criada na forma e no significado da educação das crianças pequenas:

[...] a criança e o pedagogo como co-constructores de conhecimento e identidade, a instituição dedicada à primeira infância como fórum da sociedade civil, e a pedagogia da primeira infância como um dos principais projetos daquele espaço público, com o propósito de capacitar as crianças para terem a coragem de pensar e agir por si mesmas. Reggio nos propõe uma prática permeada com a participação ativa e uma cultura reflexiva, a qual valoriza, mas também problematiza, noções de democracia, diálogo e diversidade, e a qual está aberta ao mundo ao redor e se coloca em comunicação com os outros. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 163-164).

Defendemos a visão de criança como a de um ser social, que se desenvolve entre outros seres humanos, num tempo e espaço determinados. Além disso, concebemos a infância como produtora e reprodutora de cultura através das relações sociais.

Na verdade, entendemos que a criança não pode ser vista apenas como um vaso vazio ou uma inocente tabula rasa. Ao contrário, ela se apresenta como co-constructora de conhecimento com identidade e cultura próprias, considerando as afirmações de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 70-71). Conforme esses especialistas, a sociologia da infância explicitou um novo paradigma em torno da criança, já que a infância significa uma construção social, em meio a muitas infâncias e crianças, cujos relacionamentos sociais e culturais demandam estudos.

Com relação ao papel do professor na experiência italiana, em Reggio Emilia, vários estudiosos contribuem para explicitar a importância dele para a educação das crianças. Edwards (1999) ressalta que é o de:

[...] promover o bem-estar das crianças e encorajar a aprendizagem em todos os domínios (cognitivo, físico-motor, social e afetivo) e, ao mesmo tempo, extraindo vantagens de momentos importantes para instruir as crianças no uso ainda mais sofisticado de ferramentas e materiais necessários para sua expressão nos múltiplos meios artísticos e simbólicos. (p.174).

Foni (1998, p. 146) define que na educação das crianças pequenas, o papel do professor “[...] está na sistematicidade com a qual, através das intervenções diretas e indiretas, garante em cada situação a correspondência pontual entre a experiência vivida pelas crianças e os objetivos educacionais”.

Galardini e Giovannini (2002, p. 123) acrescentam que o professor precisa se envolver nas atividades das crianças, nos jogos, para estimular a curiosidade, percepção, expressividade, ajudando-as a explicitar suas idéias com o grupo.

Na experiência Sueca, o papel do professor foi construído a partir da reflexão sobre a documentação pedagógica, da constituição da identidade da criança e da pedagogia da infância:

O profissional que trabalha com a primeira infância mobiliza as competências de construção de significado das crianças, oferecendo-se como um recurso ao qual elas podem e querem recorrer, organizando o espaço, os materiais e as situações para proporcionar novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, ajudando as crianças a explorar as muitas linguagens diferentes que estão a elas disponíveis, ouvindo e observando as crianças, levando a sério suas idéias e teorias, mas também preparando para desafiar, tanto sob a forma de novas questões, informações e discussões como sob a forma de novos materiais e técnicas. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 112).

Para Oliveira-Formosinho (2002), a partir de sua experiência de formadora em Portugal, o papel dos professores de crianças pequenas é igual ao papel dos outros professores, mas diferente em alguns aspectos que caracterizam uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância, ou seja, as características das crianças como a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família; a abrangência de seu papel como educadora da infância responsável pela interligação entre educação e cuidados; a rede de interações alargadas e, ainda, a integração e as interações entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos. Explica que o “[...] o conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 41-49).

Contreras (2002) define profissionalidade docente relacionada à qualidade da prática profissional dos professores diante daquilo que lhe é exigido no seu trabalho. Explicita que “falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Entendemos que o papel do professor de Educação Infantil apresenta especificidades com relação ao trabalho que desenvolve com crianças pequenas, por isso, o planejamento de situações educativas envolve muito mais que a simples atividade, abarca a intencionalidade educativa, os valores e a dimensão moral da profissão de professor de Educação Infantil.

Nessas ações, a criança precisa de oportunidades para se expressar através das diversas linguagens, interagir, brincar e construir sua identidade.

Nesse momento, faz sentido esclarecer e apontar algumas necessidades formativas dos profissionais da Educação Infantil, quais sejam: construção de uma educação que garanta os direitos das crianças de 0 a 5 anos, com desenvolvimento nos campos cognitivo, afetivo, físico e social; consideração do contexto atual, em que os profissionais possuem direitos legais; rompimento com concepções arraigadas; desconstrução de discursos dominantes; construção de um projeto democrático de Educação Infantil; revitalização da instituição de Educação Infantil; construção da escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem.

Cumprе enfatizar ainda que a discussão sobre os pressupostos e funções da Educação Infantil engloba a concepção de infância, a visão de criança e de instituição de educação infantil. Nessa conjuntura, o papel dos professores é extremamente urgente, porque seu objetivo deve ser romper com concepções arraigadas, considerar o contexto atual, em que, tanto as crianças quanto os profissionais, detêm direitos legais.

4.2 Conhecimento de si mesmo

Creemos que, além das idéias e concepções dos professores, é pertinente discutir a identidade, uma vez que, somente após a promulgação da LDB 9394/96, a Educação Infantil foi inserida nos sistemas de ensino. Ressalvamos que antes as pré-escolas e as creches estavam vinculadas à assistência social. Em consequência disso, não se exigiam profissionais qualificados para o trabalho com as crianças, bastando-lhes demonstrar as qualidades de mãe. Nesse contexto, portanto, a profissão de professores de Educação Infantil ainda está sendo construída, por isso, averiguamos as contribuições dos pesquisadores que se preocuparam com a identidade dos professores de Educação Infantil.

Para Andrade (2008) e Lima, L., (2010) existe relação entre a maternidade e o trabalho executados pelos professores, uma vez que eles não se identificavam como professores. Reis (2007) avalia que os docentes se encontram inferiorizados e minorizados.

Zurawski (2009) e Micarello (2006), a seu turno, identificaram desconhecimento sobre o papel dos professores de crianças pequenas, sobre seus fazeres e sobre saberes.

Zumpano (2010) considera que fazer a educadora de creche se reconhecer como professora é um desafio a ser enfrentado. Para Dullius (2007), este desafio impõe às políticas

públicas que devem planejar ações de formação integrada à valorização do magistério como profissão.

Pinto (2009) sugere mudanças na carreira dos profissionais como a unificação com a Educação Básica, assim como Búfalo (2009) propõe a incorporação das monitoras à carreira do magistério. Mendonça (2009) recomenda o pagamento de salários dignos para valorizar estes profissionais. Aguiar (2006) acrescenta que as aprendizagens e reflexões acerca do desenvolvimento profissional contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional. Já Caroni (2011) e Kopcak (2009) concordam que a teoria dá suporte para ação docente. Segundo Silva (2010, p. 100) procedimentos de “[...] observar, escutar, planejar, escrever, registrar, refletir sobre a prática evidenciam o processo de construção da identidade dos professores”.

Pesquisa realizada por Cerisara (2002) demonstra que as professoras de creches buscam identidade profissional relacionada ao gênero, porque, segundo ela, o que define a profissão não é a escolha, mas a relação estabelecida com o papel social assumido pela mulher no decorrer da história. Cerisara (2002, p. 24) aponta que “a construção da identidade da professora de creches e pré-escolas supõe uma prática pedagógica sustentada na pedagogia da Educação Infantil, que tem como centro a criança e as culturas infantis”.

De nossa parte, consideramos que a Pedagogia da Educação Infantil pode embasar a prática pedagógica, mas que poderia, inclusive, fundamentar as práticas formativas destes profissionais.

Cerisara (2002, p. 108) em sua tese de doutorado, “[...] aponta para a necessidade de uma revisão e aprimoramento da qualidade da formação, seja inicial ou continuada, das profissionais de creches e pré-escolas, auxiliares de sala/professoras leigas ou professoras”. A autora afirma, ainda, a necessidade de “[...] dar visibilidade aos considerados saberes invisíveis das mulheres [...] e a organização de espaços de formação que contemplem as especificidades da identidade da professora de Educação Infantil” (p. 106-107).

Para Moss (2002, p. 241) o trabalho da mãe e do técnico desqualificado marca a Educação Infantil como um trabalho de mulher, o qual se caracteriza por atividades repetitivas e sem exigências de habilidades técnicas, como o de cuidar.

Assim, a força de trabalho é esmagadoramente feminina, um fato muito significativo e em geral totalmente ignorado ou tido como óbvio, ou explicado incorretamente, como sendo devido à má remuneração. Na verdade é mal remunerado porque é feito por mulheres, e não porque é mal remunerado. (MOSS, 2002, p. 242)

Na experiência italiana, de acordo com descrição de Malaguzzi (1999, p. 83) os professores de Reggio Emilia discutem a sua prática e a aprendizagem das crianças com os

pares, com os pais das crianças e com especialistas, tendo em vista que o crescimento profissional exige consciência da relação existente entre a prática, os objetivos e os valores.

Nesse contexto, Spaggiari (1998, p. 104-105) relata que a organização social das creches italianas contribuiu para o crescimento profissional, em razão da colegialidade, que prima pelo trabalho coletivo, envolvendo todos os funcionários, da atualização contínua, que atende aos interesses e necessidades da creche, e da participação na gestão social, que envolve todos na participação e na divisão de responsabilidades.

Na experiência sueca, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 177), em busca da construção de novos discursos, perceberam que “[...] as identidades são construídas e reconstruídas dentro de contextos específicos – contextos que estão sempre abertos à mudança e onde o significado do que uma criança é, poderia e deveria ser não pode ser estabelecido definitivamente”. Os pesquisadores problematizaram os discursos dominantes e a identidade da criança, promoveram a co-construção e a reflexão dos ambientes e do trabalho realizado, analisaram a documentação pedagógica para a construção de significado e refletiram sobre ela e sobre o projeto democrático de Educação Infantil, em que o professor é o pesquisador, o qual assume a identidade de quem pensa e questiona.

Compreendemos que as identidades dos profissionais da Educação Infantil estão ligadas à sua formação profissional, assim como à atuação com as crianças pequenas. Em vista disso, concordamos com Campos (2002, p. XXII) que anseia por um desenvolvimento profissional no contexto de desenvolvimento institucional, como o trabalho realizado pela Associação Criança de Braga, Portugal. Essa experiência, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 5) promove “[...] o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das suas famílias, através do apoio ao desenvolvimento sustentado dos profissionais da educação de infância e dos contextos em que atuam”.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 13-14) explicam que se trata do modelo ecológico de desenvolvimento, em que integram o profissional, o curricular e o organizacional. “Esses projetos são iniciados para resolver problemas concretos. É na sua resolução que os professores adquirem (através da leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro) conhecimentos específicos e competências de resolução de problemas em equipe”

Observamos em Oliveira-Formosinho (2002) que a proposta da Associação Criança prima por uma formação centrada na escola, com o objetivo de resolver problemas concretos, a partir da experiência dos profissionais somada ao conhecimento estruturado, para construir

um processo de desenvolvimento profissional com alterações concretas no contexto escolar. Nesse processo ocorrem as transições ecológicas com alterações nos papéis e nas atividades desempenhadas pelos profissionais que atendem as suas próprias necessidades e da escola, que por sua vez, passam a se constituir como comunidade aprendiz. Por conseguinte, as instituições têm a possibilidade de revitalizar sua organização, sua missão, sua visão e o seu projeto para que a ação educativa seja renovada através da reflexão e da pesquisa, o que é explicado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 34): “trata-se de criar, no processo, os saberes referidos às situações e aos problemas que, porque melhor se aprendeu, permitam melhor ensinar”. Ressaltamos ainda que Oliveira-Formosinho (2002, p. 80) identifica nesse processo a necessidade de “[...] criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações em que exercem a profissão”.

Alarcão (2010, p. 69-70) pautada na caracterização dos conhecimentos demonstra que a supervisão pode ser parceira na construção dos conhecimentos profissionais pelos professores e descreve sua atuação: “[...] a supervisão se focaliza muito no acompanhamento de professores no exercício da profissão, na monitorização da escola e na difusão da inovação”. Com relação aos contextos de atuação, esclarece que eles não se limitam à formação inicial, nem à profissionalização em serviço, mas estendem-se ao currículo, à avaliação do desempenho e a uma “[...] escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem”, que demanda condições de aprendizagem e desenvolvimento profissionais.

Compreendemos que, tanto Oliveira-Formosinho (2002) como Alarcão (2010), consideram a supervisão como importante ao desenvolvimento profissional e à constituição da identidade tanto individual, quanto institucional, nas denominações de comunidade aprendiz e escola reflexiva. Nesse entorno, os professores desenvolvem o conhecimento de si próprios que, segundo Alarcão (2010) abrange tanto a dimensão metacognitiva como metaprática e contribui para desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse momento, conclamamos as políticas públicas educacionais que considerem as contribuições dos pesquisadores e as experiências apresentadas para enfrentamento do desafio referente à construção da identidade dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas e dos futuros professores, uma questão que perpassa ainda a formação inicial, a formação continuada e as políticas públicas para a infância.

Por esse motivo, indicamos as necessidades formativas: construção da identidade profissional, promoção da reflexão, construção de discursos diferenciados e significativos,

constituição de um pedagogo pesquisador, desenvolvimento dos contextos de trabalho, desenvolvimento profissional articulado com o desenvolvimento curricular e desenvolvimento organizacional. Com idêntico compromisso, proclamamos os pressupostos para a formação de professores para a Educação infantil: modelo ecológico de formação centrado na escola tendo a Supervisão como parceira na construção dos conhecimentos profissionais, desenvolvimento de comunidades aprendizes, desenvolvimento de escolas reflexivas, projeto democrático para a Educação Infantil e construção de significado.

4.3 Conhecimento do conteúdo disciplinar

Demonstramos a seguir os pontos comuns e divergentes das práticas exercidas pelos profissionais da Educação Infantil, considerando as contribuições dos pesquisadores, porque acreditamos que, por meio da prática cotidiana, vislumbramos quais são as necessidades formativas para alcançar a intenção desta pesquisa e contribuir para a construção de uma educação infantil melhor.

Ressaltamos como urgente a discussão acerca das condições de trabalho dos professores da Educação Infantil. Nessa direção, propomos a verificá-las nas contribuições dos pesquisadores, pois compreendemos que estas podem inviabilizar ações, como também, favorecer práticas arcaicas que prejudicam as crianças pequenas, além do que atentamos para a afirmação de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 6) “[...] o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre”.

Farache (2007) ressaltou as condições de trabalho precárias dos professores de crianças pequenas. Pinto (2009), Moura (2007) e Schneider (2007) explicitaram que existe precarização e intensificação nas condições de trabalho dos docentes. Andrade (2008) admitiu a existência de relações de dependência entre monitoras e professoras. Pereira (2008) e Mendonça (2009) ressaltaram as limitações de espaços e brinquedos e reivindicaram materiais e espaços adequados. Pinho (2009) alertou que o aprimoramento profissional não modifica as condições de trabalho encontradas nas instituições de Educação Infantil.

Na experiência italiana, segundo Rinaldi (1999), o planejamento e a organização das condições de trabalho dos professores são essenciais para atender aos objetivos educacionais,

por isso, zelum pelo trabalho em equipe para alcançar o profissionalismo e autonomia do professor; pela participação da família, dos professores, dos funcionários e das crianças; pelo ambiente, pelos espaços, pelos materiais e ainda, pelas atividades das crianças.

Diante dessa comparação, alertamos para alteração das condições de trabalho dos profissionais. Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de ações concretas nas instituições de Educação Infantil, a partir de análises para reformulações na organização e no planejamento de sua prática, com o objetivo de favorecer o cuidar-educar nas creches e pré-escolas.

Coligamos várias pesquisas que demonstram outras dificuldades nas instituições de Educação Infantil. Saito (2010) Lima, G., (2010), Reis (2007) e Wiggers (2007) afirmaram que é preciso romper com práticas enraizadas e metodologias antiquadas para atender as necessidades das crianças pequenas. Peroni (2009) identificou práticas distantes do Projeto Político Pedagógico e Franco (2009) solicitou que o trabalho com as crianças pequenas seja repensado. Matos (2009) e Lucas (2008) admitem dificuldades para planejar e organizar o trabalho na Educação Infantil e advertem que os professores aceitam o cuidar-educar como função precípua da Educação Infantil, mas que essas dificuldades têm relação com o pouco conhecimento que possuímos sobre o trabalho com as crianças pequenas.

Com relação à falta de conhecimento sobre o trabalho com crianças pequenas, encontramos na bibliografia italiana as afirmações de Bondioli e Mantovani (1998a), segundo os quais o problema não está na falta de conhecimento, mas na dificuldade em relacionar o saber com o saber fazer.

Posto que um saber pedagógico não se constrói traduzindo imediatamente em práticas alguns modelos teóricos, acreditamos que para se garantir a cientificidade do modelo formativo de creche não seja suficiente a assunção, no seu interior, da totalidade dos saberes sobre a criança e dos seus entrelaçamentos. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998a, p. 26)

Rinaldi (1999, p. 115) afirma que em Reggio Emilia, na Itália, o planejamento é concebido como “[...] preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias”.

Mello (2010b, p. 186) destaca o papel do planejamento intencional na Educação Infantil para organizar espaços de forma a integrar o cuidar e educar e afirma que “[...] ao educar, precisamos lembrar que também estamos cuidando. Ao cuidar, precisamos ter claro o caráter educativo de nossa ação.” Acrescentamos que é necessário que o professor tenha construído o conhecimento profissional para atuação com crianças pequenas, visto que, caso

contrário, o fazer e o saber não se integram no planejamento, e ainda não atenderão as necessidades específicas dessa faixa etária.

Se os profissionais brasileiros encontram dificuldades para planejar com intencionalidade, está explicitada a necessidade formativa de elaboração de um planejamento que atenda às funções da Educação Infantil, o que precisa ser contemplado na formação inicial, mas também na continuada.

Identificamos que alguns pesquisadores apostam no trabalho coletivo para alterar as práticas docentes nas instituições de Educação Infantil. Não obstante, Cirino (2008) constatou que durante a elaboração da proposta pedagógica não houve participação dos docentes. Portanto, essa prática não servia para instrumentalizar o exercício docente. Vignado (2007), por sua vez, constatou a necessidade de re-pensar as idéias e concepções de educação, escola e trabalho coletivo, além de sugerir a investigação-ação como possibilidade de transformação da prática docente.

Identificamos contribuições de alguns pesquisadores para alterar as ações docentes realizadas nas instituições de Educação Infantil. Sobral (2008), Crepaldi (2008) e Senna (2010) indicam a formação pautada nos saberes necessários à ação docente com crianças pequenas e sugerem a formação em contexto e a teoria dos sistemas ecológicos para aproximar a formação inicial e a continuada, cujo objetivo é a práxis. Paiva (2007) justifica essa medida em que o saber declarativo chega a ordem do fazer. Kopcak (2009) e Capistrano (2010) apontam a articulação entre os saberes teóricos e as práticas. Pesquisadores como Madeira (2009), Loureiro (2010), Pires (2006), Martins (2008), Freire (2008), Silva (2010) e Gagliotto (2009) concordam que a formação é o caminho para promoção de alterações nas práticas educativas.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 18) explicam a formação em contexto, a partir da experiência da Associação Criança, de Braga, Portugal:

A perspectiva ecológica acentua que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais. Assim, a intervenção da Associação Criança procura sustentar um desenvolvimento profissional ancorado no desenvolvimento dos contextos em que decorre a ação educativa inequivocamente direcionado para o desenvolvimento das crianças e dos contextos vivenciais.

Na experiência italiana, segundo Bondioli e Mantovani (1998a, p. 36), a formação inicial de professores é precária, mas a coordenação dá suporte e juntamente com a supervisão busca alternativas na atualização permanente dos profissionais. Segundo Terzi e Cantarelli (2002, p. 107) os professores de Parma têm formação em serviço, baseada nos hábitos de observação e na interpretação da prática, cujo objetivo é o estabelecimento de relação entre

prática e teoria para que a formação não seja superficial. A formação a partir da reflexão da prática, com a teoria para iluminá-la, tem sido uma boa estratégia para a consolidação de uma educação de qualidade na Itália.

Os pesquisadores Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 167-169) perceberam que, na Suécia, havia uma lacuna no que se refere às práticas realizadas com as crianças e as idéias presentes nos currículos, uma vez que não havia práticas como as de Reggio Emilia, apesar dos estudos realizados sobre o assunto. Para desconstruir os discursos dominantes na Suécia, os autores relatam que resolveram trabalhar com sete instituições de um mesmo distrito, em tarefas temáticas e de projetos, na observação e na documentação, nas trocas de experiências para promover a co-construção e a reflexão, na alteração dos ambientes das instituições, no apoio aos professores, na análise das responsabilidades e no uso do tempo, e no trabalho com as famílias. Nesse processo buscaram os ensinamentos de Malaguzzi, percussor da educação das crianças pequenas na Itália, e ainda, conseguiram oferecer às instituições um atelierista, além do apoio da administração.

[...] para mudar uma prática pedagógica é necessário começar problematizando e desconstruindo esses discursos e entender e demonstrar como eles estão relacionados ao que está acontecendo na prática pedagógica. Reggio Emilia nos ajudou a problematizar e a descobrir esses discursos e contribuiu para criar um espaço para a reconstrução de uma nova visão, oferecendo entendimentos alternativos da criança, do pedagogo e da instituição dedicada à primeira infância. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 173).

No processo de reconstrução das práticas docentes na Educação Infantil, consideramos que a mediação tem valor imensurável, por promover a interação. Vieira e Gozzi (2010, p. 115) explicitam que a realização da mediação lúdica e simbólica na Educação Infantil possibilita que as crianças criem, recriem seus mundos e desenvolvam a sensibilidade. Assim, o jogo como mediador do processo educativo traz muitos benefícios para as crianças, inclusive novas aprendizagens. Dessa forma, consideramos a mediação lúdica e a simbólica como pressupostas para a formação dos professores da Educação Infantil e indicamos as necessidades formativas.

Acreditamos que a organização dos espaços e a oferta de materiais precisam ser contempladas nas discussões acerca da Educação Infantil. Almeida (2009) destaca-as como necessidades formativas, já que verificou que não atendiam a criança, mas tinham a intenção de transformá-la em aluno. Oliveira, R., (2008) e Bizarro (2010) investigaram o playground e o pátio das instituições de Educação Infantil e constatarem problemas com os equipamentos e o governo da infância, respectivamente. Por outro lado, Garanhani (2010) apontou que os espaços ganham significados com a ludicidade, a afetividade, as regras sociais, a curiosidade

e imaginação e constituem a infância das crianças. Vieira (2009), em consonância com Dominguez (2006), afirmou que o espaço é elemento mediador para novas relações, novas atividades e novas formas de gerenciamento do tempo e ainda para a autonomia das crianças.

Para Mello e Vitoria (2002, p. 124), outro problema encontrado é com relação aos banheiros projetados, visto que carregam a herança do modelo escolar e assim não atendem às necessidades das crianças pequenas. Martins, et. al. (2002, p. 147) ressaltaram a organização dos berçários, em que o espaço é ocupado pelos berços, mas recomendaram a necessidade de espaço para interação e locomoção dos bebês. Carvalho (2002, p. 153) recomenda as áreas circunscritas, uma vez que elas propiciam maior interação entre as crianças. Para Carvalho e Rubiano (1996, p. 109), a organização dos ambientes nas instituições de Educação Infantil deveria atender às crianças, com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil contribuindo para “[...] identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade”.

A experiência italiana enriquece a discussão a respeito dos espaços e materiais nas instituições de Educação Infantil. Gandini (1999, p. 157) afirma que nas escolas de Reggio Emilia, “o ambiente é visto como algo que educa a criança, na verdade é considerado o terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores. Ressalta, ainda, que os ambientes precisam ser maleáveis e atender as necessidades das crianças quanto à construção de conhecimentos. Segundo Rinaldi (2002, p. 79) os espaços são organizados para garantir encontros entre as pessoas, relação e interação, intercâmbio, cooperação, conflito e colaboração em grupo para enaltecer identidades pessoais. Malaguzzi (1999, p. 85) descreve o atelier existente em Reggio Emilia, como “[...] um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional, contribui muito para nosso trabalho sobre documentação”. Nesse ambiente, as crianças exploram as diferentes linguagens, como também experimentam modalidades e técnicas, materiais e instrumentos e realizam projetos. Vecchi (1999, p. 130) afirma que o atelier ajuda os professores italianos na compreensão sobre como as crianças adquirem autonomia na liberdade expressiva, cognitiva, simbólica e de comunicação. Rabitti (1999, p. 80) descreve os esclarecimentos de um atelierista: “O ateliê nasceu para introduzir na escola uma cultura diferente, que ajudasse a fazer brotar as linguagens e movimentar as formas de pensar”. Gandini (1999, p. 147) relata que nas escolas de Reggio Emilia, os espaços retratam a cultura e a história da comunidade, bem como os projetos e atividades que são realizados. Bondioli e Mantovani (1998a, p. 326) explicitam que

a organização espacial das creches de Reggio Emilia privilegia as relações sociais e afetivas de forma que as capacidades comunicativas ocorram entre as crianças e os adultos. Guimarães (2009, p. 96) afirma que identificou três idéias no uso do espaço das escolas de Reggio Emilia: flexibilidade; apoio aos relacionamentos das crianças e “[...] convite à ação, imaginação e narratividade”.

Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 22-23) existe uma relação entre o contexto físico e o contexto social, uma vez que só espaço físico não garante a intencionalidade educativa, mas os objetivos e memórias dos diversos atores que se articulam em prol desta educação. Para Faria (1999, p. 70-71) os espaços, quando planejados pelos profissionais para atender as necessidades de interação entre crianças e professores quanto ao lúdico, ao imaginário, ao artístico, ao afetivo e ao cognitivo, tornam-se qualificados e transformam-se em ambientes para a construção da cultura infantil.

Lembramos que hoje as crianças são consideradas legalmente como sujeitos de direito. Em decorrência desse status, os espaços e os materiais, além de adequados, precisam ser organizados para atendimento das necessidades de cuidado e educação. Para isso, sugerimos que as experiências e as explicitações dos pesquisadores sejam consideradas na formação dos professores, para que revejam suas concepções, observem ações docentes e aprofundem conhecimentos a partir de discussão teórica para promoção de mediações simbólicas e lúdicas.

Nesse âmbito, Leardini (2006) e Rosa (2007) ressaltam a importância da contação de histórias e alegam que elas devem fazer parte das práticas formativas dos professores de Educação Infantil contemplando o planejamento, atuação e avaliação, uma vez que os docentes acreditam que esse tipo de prática ajuda no desenvolvimento integral das crianças e no desenvolvimento de conteúdos e formação moral. Da mesma forma, Leardini (2006) ressalta, ainda, a importância da contação de histórias com o objetivo de desenvolver a função simbólica.

A narrativa é considerada importante para as crianças, porque se traduz em vínculos afetivos entre o narrador e a pessoa que ouve, além de ampliar o mundo cultural.

Ouvir e narrar histórias são atividades fundamentais na educação infantil. E a narrativa de histórias cabe a crianças e adultos, revezando os lugares de locutor e de ouvinte. As histórias narradas são de muitas naturezas, reais ou fictícias, antigas ou atuais, e abarcam o contar e o ler. (CORSINO, 2009, p. 64).

Assim, como a narração de histórias, a leitura de histórias também possibilita o acesso à cultura, assim como favorece a constituição de suas identidades. Para isso, é preciso a realização de um trabalho intencional, o que para Corsino (2009, p. 64) significa acesso “[...] a um repertório amplo de histórias tanto de tradição oral – recolhidas dos diferentes povos e

grupos sociais, em diferentes épocas – quanto de autoria, escritas por autores nacionais e estrangeiros, em vários gêneros e estilos”.

Kishimoto (2007, p. 258) afirma que a narrativa ajuda a criança a dar sentido e significado ao mundo e “[...] está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens”.

Outrossim, entendemos que a contação e a leitura de histórias são necessidades formativas a ser profundamente discutidas na formação dos professores para a construção de novos conhecimentos e para o incentivo da mediação simbólica e lúdica na educação das crianças pequenas.

Apreciamos os jogos como uma necessidade de desenvolvimento das crianças pequenas. Por isso, acreditamos que devem fazer parte da rotina nas instituições de Educação Infantil. Assim, reivindicamos que sejam contemplados na formação dos profissionais, como necessidade formativa, uma vez que Senna (2010) solicita em sua pesquisa que os profissionais brasileiros e italianos deem continuidade ao processo de aprendizagem da matemática, isso porque observou que tais momentos aconteciam espontaneamente, sem intencionalidade na sua exploração pelos docentes. Riegel (2008) e Vilas Boas (2007) pesquisaram como o jogo contribui no processo de formação e desenvolvimento da criança e como recurso metodológico para a construção da noção de número na criança, respectivamente, mas alertam que é a intencionalidade do professor que faz a diferença. Garcia (2006) afirma que é urgente atentar para os problemas que as professoras tiveram com a matemática, quando estudantes e solicitar-lhes que olhem os saberes dos alunos, num processo que envolve a visão sobre o ensino de matemática.

Bondioli (1998, p. 213) alerta que o jogo representa um dos mais disseminados comportamentos infantis, mas não podemos esquecer que é “[...] um espaço que se constrói, uma experiência que se adquire enquanto compartilhada, que se enriquece através da incorporação de modelos culturais participados”.

As contribuições dos pesquisadores deixam evidente que a matemática está presente na vida diária das crianças e que os jogos podem enriquecer o seu desenvolvimento, só lhes falta espaço nas práticas educativas. Portanto, esse dado configura um desafio para contemplar os jogos nas práticas formativas dos professores para a Educação Infantil, com o objetivo de propiciar novas aprendizagens, novas interações e mediações culturais e lúdicas.

Destacamos a brincadeira como centro das práticas de cuidado e educação, tendo em vista que as crianças pequenas devem ter a oportunidade de brincar com outras e com os adultos, o que é reconhecido pelos pesquisadores: Prado (2006), Garanhani (2010), Ferreira (2009), Teixeira (2008), Zortéa (2007), Riegel (2008), Vilas Boas (2007), Gonçalves (2008), Sobral (2008), Finco (2010) e Dominguez (2006). Outros avaliam que a brincadeira e o lúdico não são considerados e valorizados nas instituições de Educação Infantil, como Blanco (2007), Pereira (2008), Silva (2007), Mariano (2009) e Godoi (2006) que ressaltaram ainda problemas relativos à limitação de espaços, a quantidades e a qualidades dos jogos e brinquedos. Também identificaram que os conhecimentos das professoras são de senso comum, que a brincadeira não faz parte do planejamento e que na rotina da creche é utilizada para preenchimento de espaços entre outras atividades, sem a participação direta da educadora. Em contrapartida, Martins (2009) definiu a brincadeira como prática social, histórica e cultural, Godoi (2006) e Silva (2007) alertaram que a brincadeira é uma atividade em que a criança pensa e age ao mesmo tempo e Motta (2007) justificou a sua importância para a aprendizagem da autoridade pelas crianças.

A brincadeira é prioridade na experiência italiana com a educação das crianças pequenas. Nesse contexto, Gariboldi (2004, p. 97) afirma que nas pré-escolas a organização do tempo é dividida entre “[...] a duração das atividades de rotina, das atividades didático-educativas e das brincadeiras”. Bondioli e Mantovani (1998b, p. 326) afirmam que os brinquedos nas creches de Reggio Emilia são escolhidos de acordo em função dos objetivos educacionais e que outros objetos são organizados de forma a provocar outros tipos de jogos.

Kishimoto (2010, p. 40-43) explicita a importância das brincadeiras, explicando que o brinquedo educativo pode assumir tanto a função lúdica como a função educativa, visto que a brincadeira tradicional garante o lúdico e a ocorrência da imaginação, enquanto que a brincadeira de faz-de-conta admite a situação imaginária através da representação e da linguagem. Além disso, é preciso considerar que segundo Mello (2010a, p. 35-37) no jogo a criança se desenvolve através dos diversos papéis que assume na perspectiva do outro, dos objetos que utiliza, das ações lúdicas que lhe possibilita a manifestação de oposições e das interações. A brincadeira significa uma experiência cultural, em que a criança aprende a viver no contexto social. Kishimoto (2010, p. 44) resalta ainda as brincadeiras de construção como fundamentais para “[...] enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança”.

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um

contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. (BORBA, 2009, p. 70).

Aguiar (2006) relatou uma experiência de formação, quando os conhecimentos dos professores acerca do brincar foram reconstruídos, sendo entendido que ele representa a atividade principal da criança. Pereira (2008) afirmou que o lúdico como eixo transversal das práticas docentes precisa ser focado na formação. Mello (2010a, p. 40) relata que em suas experiências tem considerado a brincadeira da criança como foco da formação de professores, pois aposta que:

[...] quando o educador vê a criança brincando, imaginando, construindo, organizando e reorganizando suas ações lúdicas, qualquer nível de planejamento, torna-se ativo. As dimensões dos espaços e tempo ficam à disposição da infância, a brincadeira é constituída segundo o olhar da criança e não segundo o desejo do adulto.

Indicamos, como necessidade formativa dos professores de Educação Infantil, a brincadeira e solicitamos aos formadores que zelem pela reconstrução de novos conhecimentos sobre esse tema, uma vez que as crianças nas interações lúdicas agem e pensam além do nível real de desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal. Além disso, na brincadeira há exploração de situações sociais do cotidiano e expressão de afetividade, conforme explica Carvalho e Rubiano (1996, p. 116), “O brinquedo cria um espaço para a realização de desejos, que não podem ser satisfeitos imediatamente na situação real, através de situações imaginárias de faz-de-conta, que emancipam a criança de pressões situacionais”.

Averiguamos dessa forma que a brincadeira para a formação das crianças pequenas desempenha papel essencial, porque está inserida na dimensão das mediações simbólica e lúdica, das interações sociais, das experiências culturais e da construção de conhecimentos. Consequentemente, estará presente no planejamento, nos fazeres dos professores e na vida das crianças, somente se os cursos de formação inicial incluírem essa discussão teórica e prática.

Ressaltamos, ainda, a importância das linguagens para o desenvolvimento das crianças e para justificá-la recorreremos a afirmação de Vygotsky (1991, 1993) sobre a linguagem como sistema simbólico que permite ao sujeito conhecer o mundo, estabelecendo e compartilhando significados com a cultura. As diversas linguagens possibilitam o entendimento da mensagem e as convenções sociais de seu uso, já a palavra possibilita a comunicação e produz trocas sociais no contexto social. Vieira e Gozzi (2010, p. 109) ressaltam a importância do trabalho na Educação Infantil com as linguagens, tendo em vista que “[...] a criança pequena organiza suas interações não fragmentando as áreas do conhecimento e, sim, articulando-as”.

Chicarelle (2010) observou como as crianças se expressam e constatou ações docentes equivocadas com relação às falas das crianças. Alguns pesquisadores apresentaram preocupações com o desenvolvimento das crianças com relação à língua portuguesa, em que Silva (2009), Venâncio (2007), Madeira (2009) e Silva (2008) propõem a leitura de histórias em quadrinhos, trabalho com poesias, inserção em ambientes letrados e a forma visual da linguagem para crianças surdas, respectivamente. Para Sepentzoglou e Giovani (2002, p. 98) as poesias, além da imaginação, resgatam a linguagem afetiva, rítmica e lúdica. Borba (2009, p. 76) acrescenta que é necessário que as crianças conheçam na literatura “[...] poesia, contos tradicionais, lendas, trava-línguas”.

Na experiência italiana, Albaneses e Antoniotti (1998) ressaltam a importância da linguagem no que se refere à comunicação, já que através da linguagem se adquirem conhecimentos e se constrói a representação sobre o mundo através da interação com outras pessoas, além da cognição que tem relação com a construção de conceitos. Os especialistas apontam, ainda, a creche como um local adequado para aquisição da linguagem, por conta da idade das crianças, mas também como local de interação e comunicação. Explicitam que os sinais emitidos pelos bebês como o choro, sorriso e as vocalizações demonstram “[...] a capacidade de comunicar as suas intenções através de sinais gestuais, mímicos e vocais e, ao mesmo tempo, desenvolve-se a capacidade cognitiva, que precede o desenvolvimento da linguagem” (p. 202-203). Para New (1999, p. 227), abordagem de Reggio Emilia destaca as linguagens simbólicas das crianças, através das quais atribuem significado ao seu mundo.

Mello (2010a, p. 39) sobressai ainda a importância da linguagem oral e sugere que o diálogo entre as crianças e entre elas e os professores sejam oportunidades para que as crianças pequenas percebam a função social da comunicação, mas identifica que é preciso que os educadores aprendam a “[...] reconhecer e traduzir os balbucios, os vocábulos ritmados e os choros do bebê”.

Compreendemos que as instituições de Educação Infantil precisam garantir espaços e tempos para que as crianças possam expressar-se através das diferentes linguagens, o que segundo Corsino (2009, p. 58) ocorre através de “[...] jogos, brincadeiras, narrações, desenhos, imitações e dramatizações capazes de ampliar as possibilidades das crianças se dizerem, de trocarem afetos, de viverem suas emoções e aguçarem sua sensibilidade”.

Cumpramos enfatizar que a formação de professores nas diversas linguagens significa um pressuposto que deve ser trabalhado desde a formação inicial no curso de Pedagogia. No entanto, não podemos nos esquecer dos profissionais que já estão no exercício da profissão e

que, por conta de uma formação precária, não concebem as diversas linguagens em seu trabalho com as crianças pequenas, o que também demanda ações formativas.

Reconhecemos que a Arte na Educação Infantil tem um significado fundamental, no que se refere à criação, às experiências e às linguagens como possibilidades de as crianças conhecerem melhor o seu contexto e a cultura, e ainda, se expressarem e interagirem por meio da linguagem artística. Carvalho (2010) verificou as dificuldades dos professores com as atividades criadoras e verificou que elas são utilizadas como recurso didático. Ferri (2008) analisou que mesmo nos documentos oficiais do MEC destinados à Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil o ensino da Arte é instrumental. Por outro lado, Ferreira (2009) e Gonçalves (2008) consideram essencial a Arte para a formação da criança pequena e sugerem o processo de criação e recriação através da reelaboração de seus pensamentos para afirmação da individualidade. Para Vieira e Gozzi (2010, p. 102), o processo de criação é importante porque as crianças aprendem “[...] a dar nomes aos objetos e fenômenos, entender a sua utilidade e função, diferenciar seus aspectos formais (volume, cor, tamanho, textura, etc.) e perceber as qualidades estéticas”.

A realidade brasileira detectada nos trabalhos acadêmicos participantes desta pesquisa encaminha-nos a discutir outras experiências que consideram a Arte como importante para a Educação Infantil.

Na experiência italiana, segundo Rabitti (1999, p. 64), o atelierista da Viletta, define arte como possibilidades de acesso a “[...] várias linguagens, das diversas formas de ver o mundo... significa a habilidade de tornar problemática uma situação, situações e objetos quotidianos...”. Segundo Katz (1999, p. 48) os trabalhos realizados pelas crianças em Reggio Emilia são expostos, socializados e valorizados pelos adultos da escola e pela comunidade.

Assim, estamos considerando Arte como um pressuposto para a formação de professores para a Educação Infantil e identificamos as seguintes necessidades formativas: experiências artísticas, linguagens artísticas e o processo de criação. Juntamente com Moura (2009, p. 85) defendemos que no trabalho com Arte, o professor exerça a mediação, apresentando obras de diferentes culturas e que ele instigue as crianças na criação e para a apreciação.

Identificamos que vários pesquisadores Specht (2007), Aquino (2007) e Tiago (2007), valorizam a música como uma necessidade formativa dos professores da Educação Infantil e

dos futuros pedagogos, o que concordamos plenamente, uma vez que as crianças desde pequenas a apreciam e com ela cantam e dançam. No entanto, as pesquisas indicaram outras finalidades que não o pleno desenvolvimento das crianças. Loureiro (2010), Tiago (2007) e Duarte (2010) averiguaram que a música não é tratada como área de conhecimento, tendo em vista que as práticas musicais são limitadas e disciplinadoras, utilizadas para organizar a rotina, nas datas comemorativas e nos projetos temáticos. Esses pesquisadores reconhecem a inexistência da formação musical. Duarte (2010) constatou ainda a insegurança dos professores e percebeu que as experiências com música durante suas infâncias determinam o fazer docente. Soares (2007) e Pires (2006) defenderam a formação musical, dado que analisaram experiências musicais com crianças pequeninhas e ressaltam contribuições sua formação, como desenvolvimento, inserção cultural, produção de culturas infantis, formação estética, refinamento da audição, e o reconhecimento do ambiente. Vieira e Gozzi (2010, p. 112) acrescentam que “[...] a criança ouve, cria, interpreta e reflete musicalmente”. Portanto, está explicitada a contribuição da música para a formação das crianças, resta o desafio de inclusão na formação inicial dos professores e, ainda, na formação continuada diante da realidade constatada.

Igualmente, propomos, como necessidade formativa, o desenho das crianças, porque compreendemos que elas se expressam em diferentes linguagens, inclusive pelos desenhos, mas que esses muitas vezes são utilizados para preenchimento do tempo. Augusto (2009) percebeu que os desenhos das crianças têm significados e que os professores necessitam de formação, por isso, apresentou uma proposta de formação pautada na observação dos desenhos das crianças, descrição, interpretação, recriação e, finalmente, para o desenvolvimento da aprendizagem e do percurso criador das crianças.

A experiência italiana valoriza os desenhos das crianças. Segundo Katz (1999, p.42) em Reggio Emilia, as crianças produzem desenhos para murais, para a confecção de esculturas e pinturas. As produções são socializados e apreciados pelos professores e pela comunidade. Desse modo, entendemos que o desenho representa uma atividade imprescindível na Educação Infantil, porque as crianças se expressam suas experiências, seus sentimentos... Enfim, fazem dos desenhos uma linguagem.

Indicamos corpo e movimento, como pressuposto para a formação dos professores de Educação Infantil, visto que os entendemos como uma necessidade também das crianças pequenas e reivindicamos que sejam debatidos nos Cursos de Pedagogia, uma vez que Oliveira (2010) identificou contenção do movimento e da expressividade nas instituições

educacionais e, ao mesmo tempo, assinalou a falta de conhecimentos dos professores a respeito desse tema. Por isso, juntamente com Richter (2006) considera que as práticas educativas sobre corpo e movimento na Educação Infantil carecem de formação. Por outro lado, Lima (2009) apontou novas perspectivas para o trabalho com dança na escola e afirmou que professores precisam ter experiências práticas com a dança, aqui avaliada como uma necessidade formativa. Destarte, sugerimos que a formação inicial seja repensada de forma que as crianças possam expressar-se através das linguagens artísticas e do processo de criação e que não sejam mais obrigados a cantar e dançar sentados conforme relatado por Pires (2006).

Vieira e Gozzi (2010, p. 110-111) afirmam que a Arte consegue desenvolver todas as formas de linguagem através da música, expressão corporal, dança, artes visuais, plásticas, teatro, literatura e que isso é fundamental para o processo de constituição do sujeito.

Verificamos a contribuição da mediação simbólica e lúdica, das linguagens, da arte e do corpo e movimento para o desenvolvimento das crianças, uma vez que se traduzem em interação, comunicação, imaginação e criatividade, o que justifica revisão nos Cursos de Pedagogia quanto à urgência de integrar as necessidades formativas como: organização dos espaços e a oferta de materiais, contação de histórias, jogos, brincadeira, brinquedo educativo, brincadeira tradicional, brincadeira de faz-de-conta, brincadeiras de construção, função social e cultural da comunicação, histórias em quadrinhos, poesias, linguagens simbólicas, balbucios, vocábulos ritmados e choros do bebê, processo de criação, linguagens artísticas, experiências artísticas, música, desenho, dança, expressão corporal, artes visuais e plásticas, teatro e literatura para que os professores tenham condição de planejar e desenvolver atividades que cuidem e eduquem as crianças. Isso, porque apostamos, assim, como Alarcão (2010) que o professor precisa dominar conceitos, assuntos e estruturas da Educação Infantil, numa perspectiva abrangente para atuação docente na Educação Infantil.

4.4 Conhecimento científico-pedagógico

Analisamos e consideramos a documentação pedagógica como pressuposto para a formação de professores para a Educação Infantil, porque ela significa um instrumento que socializa e registra o vivido, que possibilita reflexões acerca da prática e redimensionamento em busca de uma educação melhor. Mendonça (2009), Shiohara (2009), Marques (2010), Zurawski (2009) e Francisco (2010) asseveram que a documentação pedagógica não era

incorporada ao projeto político pedagógico, não trazia reflexões e não orientava o trabalho a ser desenvolvido. Entendemos que a documentação pedagógica não pode ser entendida dessa forma, mas pode através do registro contribuir com a formação do próprio professor.

Outra questão identificada nesta investigação é a avaliação das crianças pequenas: como avaliar um bebê de poucos meses de vida, ou como avaliar uma criança que está aprendendo a falar. Essas questões nos parecem pertinentes, tanto para a formação inicial quanto para a continuada, uma vez que Moura (2007) e Godoi (2006) observaram a avaliação nas instituições de Educação Infantil e concluíram que semelhantes práticas estão voltadas para o enquadramento das crianças, para a comparação, para a recompensa, para o controle de comportamentos, porque na creche a avaliação estabelece o controle dos corpos das crianças. Gonzalez (2006) constatou a retenção de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil, contrariando a LDB 9394/96. No entanto, Ramires (2008) indicou o portfólio como procedimento avaliativo adequado para a Educação Infantil. Dessa maneira, entendemos que a avaliação das crianças da Educação Infantil como pressuposto para a formação de professores de crianças pequenas e que ela deve ocorrer pautada na análise da documentação pedagógica.

A experiência italiana de Reggio Emilia utiliza a documentação pedagógica segundo Kinney e Wharton (2009, p. 37), porque possibilita a visibilidade da aprendizagem das crianças, tanto individual, quanto trabalhando em grupos de aprendizagem. Malaguzzi (1999, p. 80) relata que, em Reggio Emilia, os professores documentam as experiências com as crianças através de descrições, fotografias, vídeos, popularizando informações aos pais, às crianças e à equipe docente para serem analisadas. Gandini e Goldhaber (2002, p. 152) descrevem o processo de observação e registro, cujas anotações são reescritas posteriormente e que utilizam ainda gravações das vozes e filmagens das imagens das crianças e dos professores em atividade. Depois de gravadas, são preparadas para serem compartilhadas, discutidas e interpretadas. Esses registros são analisados pela equipe docente, o que resulta em crescimento profissional. Igualmente, o material é socializado com as crianças e com as famílias.

Ainda sobre a experiência italiana, Edwards e Gandini (2002, p. 249) afirmam que o livro de memórias é construído a partir das experiências da criança na creche e sua importância está no fato que permite aos pais, crianças e professor olhar para o processo vivenciado, sem se ater ao desempenho final. Kinney e Wharton (2009, p. 23-24) afirmam que, na abordagem da documentação pedagógica, as crianças são agentes sociais ativos da

própria aprendizagem, estão em constante processo de construção de significado e podem juntamente com os adultos se tornarem co-pesquisadores e co-construtores da aprendizagem, o que significa que estão sempre descobrindo o mundo e construindo aprendizagem.

A experiência sueca permite que Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 191-192) diferenciem a observação da documentação pedagógica, já que a primeira se preocupa com classificações e categorizações referentes a níveis e estágios do desenvolvimento, ligados às normas. Enquanto, a segunda, investiga o que está ocorrendo no trabalho pedagógico e o que a criança faz, mas sem preocupação com padrões.

Graças à documentação, cada criança, cada pedagogo e cada instituição pode conseguir uma voz pública e uma identidade visível. Isso que é documentado pode ser visto como uma narrativa das vidas das crianças, dos pedagogos e dos pais na instituição dedicada à primeira infância, uma narrativa que pode mostrar as contribuições das instituições para a nossa sociedade e para o desenvolvimento da nossa democracia. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.206-207).

Precisamos aprender a documentar nosso trabalho docente com a experiência italiana e sueca. Nesse âmbito, concordamos com a sugestão de Ramires (2008) e Marques (2010) para que a documentação pedagógica seja utilizada na própria formação dos futuros professores, inclusive no estágio e concluímos que ela deve ser um pressuposto para a formação dos professores para a Educação Infantil, uma vez que para Horn (2010, p. 174) a documentação pedagógica é a memória do processo vivenciado e a avaliação do conhecimento construído.

Pinazza (2007, p. 89-90) adverte que não funciona de forma significativa introduzir saberes de diferentes áreas para a formação dos professores, porque são saberes científicos que não resultam na prática pedagógica. “As postulações científicas só podem contribuir com a transformação de práticas quando os professores tornam-se autores nesse processo e protagonizam, verdadeiramente, o processo de constituição de saberes pedagógicos”. Dessa forma, ressalta a necessidade de reflexão dos professores a respeito dos saberes do trabalho docente e dos saberes teóricos.

Nesse sentido, entendemos que a documentação pedagógica pode contribuir para a construção de conhecimentos pedagógicos, mas atentamos para o questionamento e a resposta dada por Alarcão (2010, p. 72) a respeito de como o Supervisor pedagógico pode ajudar os professores a construir o conhecimento pedagógico.

Em primeiro lugar, pela sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos. Ou, dito de outra forma: pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe.

Ratificamos a resposta de Alarcão (2010) simplesmente, porque neste estudo analisamos a complexidade da Educação Infantil, suas necessidades, as dificuldades dos

professores, e ainda, porque o conhecimento científico-pedagógico representa uma das dimensões do conhecimento profissional, em que a parceria estabelecida com o Supervisor, tendo como base a reflexão sobre a documentação pedagógica podem contribuir para que o professor entenda como se organiza o trabalho docente com crianças pequenas.

4.5 Conhecimento do currículo

Ponderamos que o currículo para a Educação Infantil constitui um pressuposto para discussão na formação dos professores de Educação Infantil, no que diz respeito à necessidade de aprofundamento sobre o tema e, ainda, do conhecimento de outras experiências. Os pesquisadores participantes desta investigação fizeram indicações para o currículo. Toledo (2010) e Dominguez (2006) recomendam o esgotamento dos recursos naturais e temas de ciências naturais. Martins (2008) constatou que as crianças estabelecem novas relações conceituais e as incorporam no seu cotidiano, desde que trabalhadas na zona de desenvolvimento proximal.

Por outro lado, a experiência italiana, nas palavras de Malaguzzi (1999, p. 100) avaliou que as escolas de Reggio Emilia não possuem um currículo determinado, mas que anualmente as escolas tracejam projetos, cujo foco está nos procedimentos para alcançar os objetivos educacionais. Para Kinney e Wharton (2009, p. 21) na abordagem da documentação pedagógica, durante a qual os professores trabalham com projetos, é preciso escutar as crianças, que têm casos importantes para nos contar, mas é preciso que os professores aprendam a entender as suas mensagens. Rabitti (1999, p. 127) afirma que em Villetta “[...] os projetos não partem somente da conversação das crianças, mas também durante a realização de um trabalho e das atividades diárias presta-se muita atenção àquilo que as próprias crianças dizem”. Kinney e Wharton (2009, p. 38) definem projeto como “[...] um interesse identificado por uma criança individual ou por um grupo de crianças, considerado persistente e sustentado, sem limite de tempo preconcebido”.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 104) a partir da experiência sueca, sugerem quatro tipos de projetos a serem desenvolvidos nas instituições de educação para a primeira infância, pois entendem que elas podem funcionar como um fórum da sociedade civil: O primeiro é o Projeto de trabalho pedagógico ou aprendizagem, voltado à construção do conhecimento e da identidade, envolve a resolução de problemas, a negociação e a significação, conforme realizado em Reggio Emilia.

Isso inclui o trabalho de projeto temático baseado na experiência do cotidiano, oferecendo às crianças a possibilidade de se expressarem em muitas linguagens; o apoio e a inspiração de profissionais que refletem; oportunidades para pequenos grupos de crianças trabalharem juntos na exploração e na interpretação do mundo que os cerca e, sendo assim, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem ou pela construção de conhecimento. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 105).

O segundo projeto, de acordo com a proposta de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 105), refere-se a uma democracia local, informada, participativa e crítica, voltada à construção de um novo discurso público sobre infância, a partir da reunião de todos, inclusive das crianças, professores, família e até de políticos, em que todos participam refletindo acerca das questões pedagógicas pautados na documentação pedagógica. O terceiro projeto, para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 109), envolve a conexão das comunidades locais e da sociedade civil, refere-se ao “[...] estabelecimento e fortalecimento das redes sociais de relacionamentos, entre crianças, entre adultos (tanto pais como outros adultos envolvidos na instituição) e entre crianças e adultos”. O quarto projeto é voltado aos cuidados necessários às crianças pequenas, tanto nas residências, quanto nas instituições educacionais, uma vez que permite a participação dos pais no mercado de trabalho.

A partir dessas contribuições, identificamos que nesta investigação muitas pesquisas explicitaram práticas assistencialistas e preparatórias para o Ensino Fundamental, enquanto que poucas delas explicitaram um trabalho docente com projetos, em que as crianças agem como protagonistas.

Assim, vislumbramos como necessidade formativa, a discussão reflexiva a respeito de projetos e seqüências didáticas. Da mesma forma, valorizamos as experiências curriculares de outros países e como pressuposto indicamos o currículo para a Educação Infantil, uma vez que é importante que o professor entenda como é constituído o currículo de determinado nível de ensino, até mesmo para fazer uma opção de não ter currículo na Educação Infantil, como os italianos.

Ressaltamos que não é pretensão desta investigação aprofundar esse tema, mas que cabe ao Curso de Pedagogia abranger na formação dos futuros professores a discussão sobre currículo.

4.6 Conhecimento pedagógico em geral

Avaliamos a questão das igualdades e diferenças sociais, como pressuposto para a formação inicial, visto que ela perpassa as relações sociais da vida prática. Nesse contexto, não faltam os preconceitos.

Domingues (2007) e Gagliotto (2009) pesquisaram a sexualidade nas práticas da Educação Infantil e perceberam a necessidade de discussão destas questões.

Teles (2010) evidenciou que os discursos sociais e históricos sobre os negros influenciam as relações sociais do cotidiano.

Finco (2010) constatou que padrões de gênero são impostos às crianças na Educação Infantil, mas nas brincadeiras as crianças transgridem essas fronteiras.

Para Pantoni, Piotto e Vitoria (2002, p. 71) os professores precisam desenvolver nas crianças atitudes e comportamentos que não considere as diferenças de sexo, raça ou religião. Desse modo, ressaltamos que as necessidades formativas referentes aos temas como sexualidade, gênero e raça precisam ser discutidos na formação inicial.

Teles (2010) acrescenta que é necessário considerar a teoria das representações sociais com o objetivo de imprimir mudanças nas ações docentes e na prática educativa.

Nosso maior desafio é o de, com a consciência dos totalitarismos a que o século XX assistiu, semear o que tem sido chamado de tolerância com o objetivo de construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Mas isso é pouco hoje. Para alcançar esse objetivo é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. (KRAMER, 2003b, p. 94).

Assim, uma educação contra a barbárie implica a revisão de crenças, o fazer diferente, fazer e enxergar o mundo como as crianças para conseguir reconstruí-lo sob esse novo ponto de vista, contudo, sem preconceito, discriminação ou exclusão e ainda resistindo aos discursos dominantes da sociedade, que insiste na manutenção do poder e de suas formas de organização.

Kramer (2003b, p. 100-101), apoiada em Adorno (1995) a respeito do desenvolvimento de uma educação contra a barbárie, resgata a experiência formativa como forma de demonstrarmos a sensibilidade pela diferença, através da aversão, resistência e emancipação. Assim, a vivência pode ser narrada e partilhada através da experiência e essa experiência compartilhada pode ser refletida, sentida, pensada, analisada, fazendo submergir questões que envolvem as relações existentes em nossa sociedade.

Trata-se de uma prática que produz uma “reflexão sentida” de um coração informado sobre os aspectos essenciais da vida, prática compartilhada – ainda que seja do autor – daquilo que a gente pensa, sente ou vive; que provoca a ação de pensar e sentir as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às

tantas e tão diversas lutas por justiça ou o combate à injustiça; que resgata valores desprezados hoje, como generosidade e solidariedade. (KRAMER, 2003b, p. 101).

O trabalho com narrativas de experiências culturais pode ser a chave para a formação de profissionais qualificados para a docência na Educação Infantil, na perspectiva de educação contra a barbárie, inclusive, a favor do resgate de dívida social que pode ser construída pela memória do passado, compreensão e reflexão do presente e, acima de tudo, em busca de um futuro melhor.

Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e de suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. (KRAMER, 2006b, p. 812).

Adorno (1995) recomenda que erremos menos na educação das crianças. Nós completamos sua assertiva, enfatizando que é preciso acertar mais na formação dos professores, uma vez que o desenvolvimento de uma educação contra a barbárie perpassa os conhecimentos pedagógicos gerais do professor, os quais se manifestam nas atividades cotidianas e nas vivências compartilhadas com os colegas de profissão e com as crianças.

4.7 Conhecimento do aluno e das suas características

Acreditamos, como Soejima (2008), que com a organização dos espaços e oferta de materiais pensados para atender as necessidades das crianças propiciam possibilidades de fazer escolhas, tomar decisões e desenvolver a autonomia. Tais pressupostos merecem ser discutidos na formação de professores para a Educação Infantil.

Nesse contexto, Licciardi (2010) destacou a necessidade de favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral e as relações de cooperação para a educação das crianças na formação dos profissionais, dado que percebeu que os professores não se preocupavam com a autonomia nas estratégias de contenção do conflito.

Por outro lado, Vieira (2007) acompanhou uma experiência exitosa com o projeto de cultura corporal, em que as crianças passaram a ter posturas mais autônomas, respeitando diferentes pontos de vista, fazendo escolhas responsáveis.

Junqueira (2006) afirmou que as práticas desenvolvidas nos momentos de alimentação, repouso e higiene e as relações estabelecidas entre as crianças e educadoras não contribuem para a construção do sentido de pertencimento pelas crianças, uma vez que a educadora é o centro.

Bondioli e Mantovani (1998a, p. 23) explicam que a autonomia para crianças pequenas refere-se a “[...] capacidade de tomar e conduzir iniciativas próprias para aquilo que diz respeito tanto ao controle do próprio corpo (comer, ir ao banheiro, vestir-se, adormecer), quanto às atividades motoras, cognitivas e lúdicas”.

Acompanhando a explicitação de Bondioli e Mantovani (1998a), constatamos que precisamos romper com práticas autoritárias e centralizadoras para que as crianças possam escolher e tomar decisões de uma forma cada vez mais independente dos adultos. Consideramos ainda, nesse processo, o papel dos conflitos como necessários para resolução de situações diversas, mas, ao mesmo tempo, entendemos que os professores precisam fazer a mediação para que as crianças alcancem níveis mais elevados de autonomia nas atividades cotidianas.

Mello (2010b, p. 184) afirma que “[...] Ao interagir com seus colegas, as crianças, desde pequenas, estabelecem atos cooperativos, imitam-se, criam diálogos, disputam objetos, e mesmo, brigam ou se consolam. Mordidas, empurrões, puxões de objetos devem ser mediados pelo professor”. Ressalta que essas situações de conflitos são frequentes na Educação Infantil, que devem ser encaradas como possibilidades de desenvolvimento e os professores precisam aprender a lidar com os conflitos.

A experiência italiana considera o conflito como fundamental, uma vez que Rinaldi (1999, p. 117) afirma que o conflito “[...] transforma os relacionamentos que uma criança tem com os colegas – oposição, negociação, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da permissão inicial – como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo”.

Dessa maneira, averiguamos que é possível desenvolver práticas educativas para que os alunos se tornem mais autônomos, desde que haja formação dos professores, cujas prioridades sejam as necessidades formativas como mediação de conflitos e atividades cotidianas com o próprio corpo, motoras, cognitivas e lúdicas que propiciem o exercício da autonomia.

Compreendemos ainda, que a Educação Infantil precisa se preocupar com a constituição da identidade da criança, uma vez que esse processo se dá na interação com a cultura, com as crianças e com o adulto. Por isso, consideramos esse processo de busca de identidade como um pressuposto para a formação de professores para a Educação Infantil, uma vez que, segundo Vitor (2010), as instituições de Educação Infantil funcionam como espaços apropriados para a constituição da identidade da criança. Pretz (2009) investigou a

historia de constituição do grupo de crianças, enquanto Guizzo (2011) estudou a influência da mídia na aparência e imagem do corpo das crianças. Ferreira (2009), Teixeira (2008) e Zortéa (2007) alertam para a importância do brincar e da atividade lúdica para interação, construção da cultura e da identidade da criança.

Analizamos que a identidade da criança se forma e se transforma também nas instituições de Educação Infantil e concordamos com Mello (2010a, p. 32), quando afirma que “[...] é fundamental considerar que a criança se transforma na e pela interação como o seu meio social, pois as pessoas, os objetos e os espaços – o outro – impulsionam-na a construir sua identidade”. Silva (2010, p.99) afirma que as práticas dos professores permitem que as crianças construam suas identidades pessoais, grupais e de infância e compreendam o que é ser criança e o que é ser adulto.

Nesse sentido, identificamos a necessidade de aprofundamento desse tema nos cursos de Pedagogia para que os professores possam possibilitar interações ricas para as crianças construírem sua identidade. Nesse enfoque, sugerimos a discussão de aspectos como papel das interações, brincadeiras, espaços e das mediações.

As necessidades formativas foram identificadas, a partir do resgate de Alarcão (2010) sobre o conhecimento dos alunos e das suas características. Igualmente, consideramos essencial que o professor conheça as crianças, sua vida, sua família, sua aprendizagem, seu desenvolvimento social, cognitivo, físico e afetivo.

4.8 Conhecimento dos contextos

Entendemos que os sujeitos que estão presentes nas instituições de Educação Infantil são a família, as crianças e os professores. Então, indicamos como pressuposto para a formação de professores, a relação com a família, procurando atender as necessidades dos atores, considerando suas especificidades de cada um e seus direitos legais.

Identificamos que, na investigação, Melo (2008) e Rosa (2009) constataram problemas na interação entre a escola e as famílias das crianças, Farache (2007) constatou a dificuldade de comparecimento das famílias, enquanto que Ferraz (2011) e Andrade (2009) relataram experiências exitosas no trabalho com as famílias.

A experiência Italiana com a família traz indícios desde a sua origem sobre a participação dos pais.

Mantovani (2002a, p. 51) afirma que os pais italianos preferem as creches para compartilhar a educação e os cuidados dos filhos pequenos, uma vez que consideram essa instituição como um espaço que desenvolve as crianças e ainda que oferece apoio emocional e educacional a família.

Rinaldi (2002, p. 79) afirma que as creches são lugares em que os pais participam da educação e cuidados dos filhos, porque essas instituições “[...] são lugares onde se cria a cultura, a cultura da infância, a cultura da criança”. Katz (1999, p. 53) relata que os pais se envolvem no funcionamento das escolas, nos trabalhos e nas aprendizagens das crianças.

Malaguzzi (1999, p. 109) explica que os pais se envolvem porque a discussão e as decisões são coletivas e ocorrem na escola.

Rabitti (1999, p. 156-157) explica que os encontros com as famílias ocorrem pelo menos uma vez por mês e ainda podem ocorrer outros para discutir uma idéia, um problema ou uma festividade.

Para Mantovani (2002a, p. 53) os professores são considerados pelos pais como se fossem consultores especializados na educação das crianças pequenas “[...] como pessoas competentes, profissionais confiáveis, com experiência na educação de crianças normais em contextos cotidianos, isto é, como profissionais do dia-a-dia”.

Segundo Mantovani (2002b, p. 95-100) existe um Programa denominado Tempo para as famílias em Milão, na Itália, em que os professores estimulam e apoiam as relações entre pais e filhos através de treinamento e da supervisão, cujo objetivo é aquisição de consciência pelos pais das necessidades de seus filhos.

Galardini e Giovannini (2002, p. 126-127) descrevem três aspectos utilizados em Pistoia, na Itália, para a construção de relacionamentos com as famílias. No que se refere à organização da creche, os pais participam tomando decisões. Quanto à comunicação, as famílias são convidadas para que os professores expliquem o que as crianças realizam nas creches, além de conhecer a documentação pedagógica. O intercâmbio acontece nos eventos e celebrações, em que a vida em comunidade é estimulada.

Bove (2002, p. 135) relata a importância da inserção das crianças nas instituições italianas para crianças pequenas. No Brasil, é conhecido como período de adaptação, o qual conta com a participação dos pais e refere-se ao processo inicial de acolhimento da criança. Explica que esse processo começa antes da entrada da criança na escola, com o objetivo de animar o envolvimento dos pais.

Para Ferreira e Garms (2010, p. 149), a Educação Infantil deve desenvolver uma ação socializadora e educacional, que desempenhe a “[...] função de complementação e não de substituição da família como muitas vezes foi entendido. Nessa direção, a escola deverá integrar-se à família e à comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e para sua felicidade”. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 74) os relacionamentos sociais oferecem muitas oportunidades às crianças, por isso, tanto a família como as instituições de Educação Infantil “[...] têm papéis importantes, complementares, mas diferentes a representar”. Bondioli e Mantovani (1998a, p. 24) acrescentam que a relação com a família no cuidado e na educação em instituições para crianças pequenas é critério de qualidade.

Essas contribuições convidam-nos a enfatizar a importância de contemplar na formação dos professores a relação com a família das crianças. Nosso objetivo é compartilhar ações de cuidados e educação, durante as quais e a partir delas se desenvolva e se aperfeiçoe um aprendizado mútuo.

Identificamos como pressuposto a ser contemplado na formação inicial para a Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, as interações sociais estabelecidas entre as crianças e entre a criança e o adulto nas instituições de educação para crianças pequenas, uma vez que são possibilidades ricas para a aprendizagem, desenvolvimento e elaboração de conceitos pelas crianças e ainda porque concordamos com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 63) que, ao questionarem a prática pedagógica centrada na criança, entendem-na numa perspectiva pós-moderna em que a criança existe por meio das relações com os outros.

No mapeamento realizado nesta investigação identificamos vários pesquisadores que confirmam essa importância: Motta (2007) constatou em sua pesquisa sobre práticas de autoridade que as professoras agem de forma tanto afetiva como autoritária. Teixeira (2008) e Motta (2010) preocuparam-se com as interações e relações sociais estabelecidas no período de transição para o Ensino Fundamental. Rossetto (2009), Ferreira (2009), Teixeira (2008), Finco (2010) e Licciardi (2010) apostam na interação social para a construção de uma educação que garanta os direitos das crianças de 0 a 5 anos. Caram (2009) percebeu que os professores desconhecem as crises das idades na Educação Infantil e as classificam como birra. Zortéa (2007) acredita que as crianças com necessidades especiais podem contribuir com a formação das outras. Prado (2006) aposta nas relações e interações entre crianças pequenas de idades iguais e diferentes através das brincadeiras e do convívio. Saraiva (2009) recomenda a articulação entre o cuidar e o educar e a afetividade.

Com relação à afetividade, Mello (2010b, p. 179) enfatiza que o clima emocional durante as atividades educativas possibilita que a criança estabeleça “[...] relações de cumplicidade, rejeição ou aceitação” frente ao outro, adulto ou mesmo criança, dependendo da interação afetiva e das relações estabelecidas.

A experiência italiana com a Educação Infantil valoriza a interação social. Malaguzzi (1999, p. 74-79) considera que, além das crianças, os professores e as famílias são centrais na Educação da primeira infância em Reggio Emilia, por isso, considera que é preciso possibilitar o relacionamento entre crianças, professores e famílias para desenvolver a identidade de cada criança, primando pelos “[...] intercâmbios sociais que melhor assegurem o fluxo de expectativas, conflitos, cooperação, escolhas, bem como o desdobramento explícito de problemas vinculados aos campos cognitivo, afetivo e expressivo”.

Para Katz (1999, p. 46-47), em Reggio Emilia, “[...] os relacionamentos possuem interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto-criança”. Acrescenta ainda, que, nesses relacionamentos o papel das crianças é o de aprendiz.

Musatti (1998, p. 200-201) afirma que as crianças produzem interações diversas na idade de creche e confirma a “[...] existência e a consistência desses relacionamentos; as crianças não são indiferentes à presença, atividade e sentimento das outras crianças [...]”. Dessa forma, se entretêm em jogos, atividades e relações afetivas com as outras crianças e com os adultos.

Bondioli e Mantovani (1998a, p. 29) defendem a pedagogia da relação, e explicam que se trata de “[...] uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento” e, ao mesmo tempo, em que negam organizações de tempos, de espaços e de grupos de crianças sem flexibilidade.

Consideramos as interações sociais como pressuposto para a formação dos professores de Educação Infantil preocupada com a educação e cuidado das crianças pequenas. Identificamos a mediação como estratégia para o desenvolvimento de interações sociais, pois Mello, T., (2008), Vieira (2009) e Blanco (2007) explicitam a mediação como possibilitadora de novas interações, uma vez que, tanto as crianças, quanto os adultos, são mediadores na Educação Infantil e que até a organização do espaço promove novas relações.

Malaguzzi (1999, p. 99) explicita que na experiência italiana, a mediação no trabalho com as crianças acontece em pequenos grupos, individualmente, em grupos grandes, com ou sem os professores, em diversos locais como no atelier, no miniatelier, na grande piazza, no

jardim da escola e que o trabalho em pequenos grupos é rico para a realização de observações pelo professor e para a aprendizagem das crianças.

Blanco (2007), Ramires (2008), Melo (2008), Araújo (2006), Farache (2007), Rosa (2009), Araújo (2007), Ferraz (2011), Andrade (2009), Saraiva (2009) e Capistrano (2010) compartilham a idéia de formação para atender às necessidades de interação entre as crianças, professores e as famílias. Concordamos plenamente com esse entendimento e sugerimos que a experiência sueca embase o trabalho na perspectiva construcionista, tendo em vista que acreditamos que a melhor forma para entender a importância das interações pelas crianças é usá-las como estratégia na formação dos professores.

Dahlberg (1997), citado por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 87) defendem a perspectiva construcionista, quando as imagens de instituições de Educação Infantil, das crianças e as práticas dos profissionais são construídas socialmente pelo estabelecimento de interações, discutindo os discursos dominantes naquele contexto social. Os pesquisadores (2003, p. 144) explicam que essa perspectiva entende que existe relação entre a aprendizagem e a construção do significado e que é, por meio dos relacionamentos, que estabelecemos com os outros que damos sentido ao mundo.

A teoria do construcionismo social parte da premissa de que o mundo e nosso conhecimento são construídos socialmente e que todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo, engajados no relacionamento com o outro em uma realização significativa. O mundo é sempre o nosso mundo, entendido e construído por nós mesmo, não isoladamente, mas como parte de uma comunidade de seres humanos. (MOSS, 2002, p. 237).

Por isso, concordamos com Ferreira (2009), Teixeira (2008) e Zortéa (2007) a respeito da necessidade de as crianças brincarem para interagir e construir cultura, o que nos estimula a considerar a mediação e interação cultural como necessidade formativa dos professores de Educação Infantil. Em decorrência disso, tais componentes merecem atenção dos formadores de professores nos cursos de formação inicial, uma vez que o desenvolvimento das crianças está relacionado ao conhecimento disponível em sua cultura.

Outros pesquisadores também se preocuparam com esta questão, Toledo (2010) e Freire (2008) constataram em suas pesquisas que não havia preocupação e nem trabalho voltado para a formação cultural dos alunos. Freire (2008) afirmou que não são proporcionadas interações culturais das crianças com o entorno da escola de Educação Infantil. Pinho (2009) constatou que os aspectos culturais são restritos na vida dos professores. Por outro lado, Melo (2010) percebeu que os projetos propiciam o contato com a cultura adulta e a criação da cultura da própria criança.

Kramer (2006a, p. 399-400), baseada em sua experiência com o projeto de formação de professores no Curso de especialização em Educação Infantil, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, defende a formação cultural com enfoque na responsabilidade social da pesquisa e na atuação com vistas à garantia dos direitos das crianças. Aponta as condições da formação científica, cultural e política como indispensável:

- valorizar a pesquisa, a teoria, o conhecimento científico;
- estar atentos, com sensibilidade e espírito crítico, à produção cultural das diversas áreas – literatura, cinema, teatro, artes em geral – que ensinam sobre nós e sobre o outro, ajudam a praticar valores como generosidade, solidariedade e simplicidade, que perdem hoje em prestígio, substituídos por individualismo, esperteza e falta de caráter;
- valorizar o saber produzido na prática, [...]
- fazer análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas públicas e dos acontecimentos sociais. (KRAMER, 2006a, p. 399).

No trabalho com projetos em Reggio Emilia, na Itália, segundo Katz (1999, p. 41), as crianças assumem responsabilidades na busca das informações e no aprofundamento dos temas, enquanto os professores propiciam a mediação com a cultura.

Diante disso, não resta dúvida, é urgente: cuidar da formação científica, cultural e política do professor desde a formação inicial para que este construa saberes / fazeres no trabalho docente com as crianças de modo que haja mediação e interação cultural. Além disso, destacamos a relação com as famílias, as interações sociais para que os professores de Educação Infantil conheça e intencionalmente planeje contextos diferenciados para a educação das crianças pequenas.

4.9 Supervisores e formadores: entre necessidades e pressupostos para a formação do professor de Educação Infantil

Tendo em mente as necessidades formativas explicitadas nas pesquisas participantes do Estado de conhecimento, indicamos os pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil, que foram organizados a partir da caracterização dos conhecimentos proposta por Alarcão (2010) pautada em Lee Shulman (1986).

A formação dos professores para atuação com crianças pequenas precisa ser reestruturada e reorganizada. Já apresentamos as contribuições dos pesquisadores participantes desta investigação, as experiências de outros países, as contribuições dos

teóricos. No entanto, ressaltamos que o quadro abaixo não exclui as contribuições de outras pesquisas, ou de outras necessidades formativas, ou de outros pressupostos que se fizerem necessários, uma vez que esta pesquisa possui limites a serem considerados, como o tempo e o mapeamento realizado nos cursos de Pós-Graduação com notas iguais e superiores a cinco, da área da Educação.

A síntese do estudo evidencia que o Curso de Pedagogia precisa ser repensado no sentido de atender às funções a que se destina. Nesse contexto, sua função é zelar pela formação docente, levando em consideração, no caso da Educação Infantil, as especificidades necessárias aos seus profissionais, uma vez que a intencionalidade educativa justifica o trabalho pedagógico com as crianças em contextos institucionais.

Alertamos para a questão de que, nas atuais condições legais contemporâneas, o Curso de Pedagogia é responsável pela formação para 5 modalidades diferentes conforme já citamos anteriormente: formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para o ensino médio na modalidade Normal e para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, além da formação de gestores. Esse fato corrobora a complexidade exigida do Curso de Pedagogia. De nossa parte, focamos a Educação Infantil nesta pesquisa, o que abre espaços para novos estudos sobre as demais modalidades.

No quadro abaixo, indicamos os pressupostos que julgamos necessários no contexto desta pesquisa para iluminar uma discussão curricular sobre a formação do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, considerando as limitações impostas pela Res. CNE/CP 1/06.

Quadro 4 – Pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil

Caracterização do conhecimento	Necessidades formativas dos profissionais da Educação Infantil	Pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil
Conhecimento dos fins educativos	Construção de uma educação que garanta os direitos das crianças de 0 a 5 anos, com desenvolvimento nos campos cognitivo, afetivo, físico e social; Consideração do contexto atual, em que os profissionais possuem direitos legais; Rompimento com concepções arraigadas; Desconstrução de discursos dominantes; Construção de um projeto democrático de Educação Infantil; Revitalização da instituição de Educação Infantil; Construção da escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem.	Funções da Educação Infantil; Concepção de infância; Visão de criança; Visão de instituição de educação infantil; Papel dos professores; Lugar da criança;

Conhecimento de si mesmo	Construção da identidade profissional; Promoção da reflexão; Construção de discursos diferenciados e significativos; Constituição de um pedagogo pesquisador; Desenvolvimento dos contextos de trabalho; Desenvolvimento profissional articulado com o desenvolvimento curricular e desenvolvimento organizacional;	Modelo ecológico de formação centrado na escola tendo a Supervisão como parceira na construção dos conhecimentos profissionais; Desenvolvimento de comunidades aprendizes; Desenvolvimento de escolas reflexivas; Projeto democrático para a Educação Infantil; Construção de significado;
Conhecimento do conteúdo disciplinar	Planejamento e organização da instituição de Educação Infantil; Planejamento intencional; Discussão teórica e prática sobre: • Organização dos espaços e a oferta de materiais adequados a faixa etária e as necessidades das crianças; • Contação de histórias; • Leitura de histórias; • Jogos; • Brincadeira, brinquedo educativo, brincadeira tradicional, brincadeira de faz-de-conta, brincadeiras de construção. • Função social e cultural da comunicação; • Histórias em quadrinhos; • Poesias; • Linguagens simbólicas; • Linguagem oral; • Balbucios, vocábulos ritmados e choros do bebê; • Processo de criação; • Linguagens artísticas; • Experiências artísticas; • Música; • Desenho; • Dança; • Expressão corporal; • Artes visuais e plásticas; • Teatro; • Literatura;	Discussão sobre as condições de trabalho favoráveis ao trabalho com crianças pequenas; Construção do conhecimento profissional para atuação com crianças pequenas; Mediação simbólica e lúdica; Interações e mediações culturais; Diferentes linguagens; Arte na Educação Infantil; Corpo e movimento;
Conhecimento científico-pedagógico	Construção de conhecimentos pedagógicos; Utilização da documentação pedagógica para propiciar a reflexão sobre a prática e para avaliar a aprendizagem dos alunos: como, o que, porque e pra quê documentar?	Documentação pedagógica; Avaliação da criança na Educação Infantil;
Conhecimento do currículo	Discussão reflexiva a respeito de: • práticas assistencialistas e preparatórias para o Ensino Fundamental; • projetos e seqüências didáticas; • experiências curriculares de outros países;	Currículo para a Educação Infantil;
Conhecimento pedagógico em geral	Discussão reflexiva a respeito dos temas como sexualidade, gênero, raça, diferenças de cultura, etnia, religião, classe social, idade;	Igualdades e Diferenças sociais; Educação contra a barbárie; Formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica; Narrativas de experiências culturais;

Conhecimento do aluno e das suas características	Discussão teórica e prática sobre autonomia, considerando a idade das crianças e aspectos relativos a: • à mediação de conflitos; • a atividades cotidianas,; • a atividades com o próprio corpo; • a atividades motoras, cognitivas e lúdicas; Discussão teórica e prática sobre identidade da criança, considerando aspectos relativos ao papel de: • interações; • brincadeiras; • espaços; • mediações;	Autonomia da criança; Identidade da criança;
Conhecimento dos contextos	Discussão reflexiva a respeito do desenvolvimento de ação socializadora e educacional, considerando que ações de cuidados e educação com as crianças sejam compartilhadas; Discussão teórica a partir da prática sobre como, porque, pra quê possibilitar novas interações sociais e da necessidade de mediação; Mediação e interação cultural;	Relação com as famílias das crianças; Interações sociais estabelecidas entre as crianças, professores e família numa perspectiva construcionista; Formação científica, cultural e política;

Elaborado por Silva, (2011).

Nesse estudo, observamos que as necessidades formativas foram levantadas com a realização do Estado de conhecimento sobre o tema em referência. Dessa forma, parece-nos pertinente que a formação continuada também considere os pressupostos para a formação dos professores da Educação Infantil, uma vez que os profissionais em exercício nas instituições para crianças pequenas também apresentam urgência de formação, em razão das alterações recentes, que modificaram o rumo da história, no que se refere a educação das crianças, suas instituições e a necessidade de formação dos profissionais.

Ressaltamos ainda as contribuições com relação à formação dos professores para atuação na Educação Infantil, em que Faria (2007) afirma a necessidade de articulação teoria e prática, enquanto Rossetto (2009), Almeida (2009), Prado (2006) e Oliveira, S., (2008) propõem a reflexão, o estudo e a discussão de conteúdos teóricos e práticos com o objetivo de zelarmos pelas crianças pequenas.

Concordamos com Brejo (2007) que aconselha que, nos cursos de formação sejam contemplados conteúdos específicos. Nesse enfoque indicou estratégias como a análise de casos, análise de bons modelos e tematização de práticas para mobilizar a reflexão dos professores, visto que observando a realidade de outros profissionais e socializando saberes os professores refletem sobre o seu próprio contexto de atuação profissional.

Alarcão (2010, p. 55) também elenca as estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão para atender a formação necessária: pesquisa-ação, análise de casos, narrativas;

portfólios, questionamento, confronto de opiniões e abordagens, grupos de discussão ou círculos de estudo, autoobservação, supervisão colaborativa e perguntas pedagógicas. Entendemos que o estabelecimento de vínculos e a elaboração de combinados com o grupo, a leitura literária, o registro, o estudo teórico, a problematização, a valorização dos conhecimentos e da experiência do grupo, a análise e sistematização, a avaliação do processo de formação e avaliação pessoal de sua própria formação contribuem para essa discussão. Destacamos as estratégias metodológicas de formação como possibilidades de novos estudos, uma vez que tanto os formadores como os supervisores precisam desenvolver competências profissionais para ajudar os profissionais que atuam com as crianças pequenas. Estamos nos referindo a homologia de processos, uma vez que precisamos discutir o que as crianças, o que seus professores, seus coordenadores e seus supervisores precisam saber.

Segundo Moss (2002, p. 246) as instituições de Educação Infantil devem ser locais onde o pensamento crítico possa emergir e o professor possa refletir, com espaço para o fascínio e o espanto, a curiosidade e o divertimento. Por isso, reconceitua os profissionais para a primeira infância:

[...] como um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do 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 criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança mas também aprendendo com ela. (MOSS, 2002, p. 246-247).

Kishimoto (2006, p. 429) propõe a reinvenção do conhecimento, em que o professor pesquisa a própria prática, porque acreditamos que, a partir do diagnóstico da situação, de forma narrativa ou reflexiva, o professor utiliza seus saberes prévios, incluindo os saberes teóricos, suas histórias de vida e suas observações da prática para alterar e inovar através de ações colaborativas entre pesquisador/ professor/ pedagogo/ supervisor, cuja base está na análise de práticas a serviço da qualidade na Educação Infantil.

Essa construção do profissional como pesquisador, reflexivo e co-construtor exige métodos de trabalho que enfatizem e possibilitem uma análise crítica constante da prática – o que está acontecendo – e de como os profissionais vêem e entendem a criança. Em vez de aplicar uma tecnologia para normatizar e categorizar, os profissionais precisam ser capazes de usar a documentação, o diálogo e a reflexão para aprofundar seu entendimento e reconhecer a si mesmos enquanto criadores de significados em vez de descobridores da verdade. (MOSS, 2002, p. 247).

Alarcão (2010) destaca a supervisão pedagógica como parceira para a construção dos conhecimentos necessários aos professores, uma vez que somente a formação inicial não resolveria os problemas da Educação Infantil, explicitados nesta investigação, além do que

demanda revisão das políticas envolvendo o Ensino Superior, a infância e a Educação Infantil. Neste contexto, consideramos as possibilidades de atuação da supervisão na formação dos professores, por isso, analisamos as atribuições da supervisão pedagógica dos professores descritas por Alarcão (2010, p.70-71):

- A supervisão é uma atividade cuja finalidade visa ao desenvolvimento dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola;
- Situando-se ao nível imediato da ação sobre os professores, a atividade de supervisão tem um valor que o transcende para atingir a formação dos alunos, a vida na escola, a educação;
- A supervisão é uma atividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os atores interagem, nomeadamente nos contextos formativos;
- A atividade de supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, como o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para melhor agir;
- O contexto formativo da supervisão deve proporcionar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos e o contributo destes para a competência profissional, essa de natureza integrada e holística;
- Implícitas nestas funções, insere-se a avaliação com predomínio da função formativa;
- O supervisor é fundamentalmente um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vista à formação;
- A gestão de situações formativas, no contexto da supervisão, implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas;
- O desempenho da função da supervisão, pela sua natureza, pressupõe pré-requisitos e formação especializada.

Nesse trabalho descrito por Alarcão (2010) a supervisão precisa considerar todos os sujeitos que trabalham na escola, uma vez que estão em aprendizagem e, ainda, “[...] a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos [...]”, além do “[...] desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas”. (ALARCÃO, 2008, p. 49-50). Essa pesquisadora entende que, dessa forma, a supervisão assume a responsabilidade pela formação dos profissionais da escola.

Identificamos nas atribuições da supervisão relação com as necessidades formativas dos profissionais da Educação Infantil, com os pressupostos para a formação, com a caracterização do conhecimento elencado por Alarcão (2010), cuja responsabilidade pelo desenvolvimento é, a princípio, da formação inicial, mas no caso da Educação Infantil brasileira são urgentes as ações concretas também na formação continuada.

Por isso, propomos que a Supervisão estabeleça vínculos com os professores de Educação Infantil e suas necessidades formativas, com as instituições de Educação Infantil e suas demandas e com as Universidades e seus professores / formadores, através dos

pressupostos para formação desses professores, no que se refere à formação inicial e à contínua, segundo uma perspectiva construcionista, como proposta por Dahlberg (1997), citado em Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 87). Nessa vertente, as idéias sobre as instituições de Educação Infantil, as crianças e as práticas dos profissionais são construídas socialmente pelo estabelecimento de interações, discutindo os discursos dominantes naquele contexto social.

A supervisão é constituída com base no diálogo que se estabelece entre os profissionais da universidade, da instituição, com as famílias, crianças, com o ambiente e com os materiais, visando estabelecer vínculos de confiança mútua que solidificam durante o processo de desenvolvimento pessoal e profissional. (CREPALDI, 2008, p. 82).

Crepaldi (2008, p. 205) alerta ainda que a formação em contexto conforme proposta por Oliveira-Formosinho (2002) encontraria dificuldades no Brasil, em razão das limitações impostas à formação inicial, à falta de autonomia das escolas e a problemas de acompanhamento da supervisão.

Por outro lado, Crepaldi (2008, p. 172) relata experiência de formação em contexto realizada pelo grupo de estudo FEUSP, com relação à formação de supervisores envolvidos, a partir da discussão sobre as “[...] Pedagogias da Infância, as práticas da supervisão, a profissionalidade docente, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional, a liderança e a cultura organizacional”.

É evidente que esse processo de estabelecimento de parceria entre universidades, supervisão e instituições de Educação Infantil demandaria reorganização e abertura por parte dos profissionais envolvidos e dos sistemas de ensino em prol da educação das crianças pequenas e das condições para o desenvolvimento das atribuições descritas por Alarcão (2010). Demandaria ainda, das políticas públicas estratégias e ações diferentes da elaboração e divulgação de materiais impressos citados neste estudo. Nesse estágio, também demandaria ações concretas voltadas à garantia de: tempo para formação dos profissionais que já atuam com as crianças pequenas; ações e estratégias para estabelecimento da parceria entre as Universidades e a Supervisão, com vistas a formação em contexto; condições para que as universidades consigam discutir o currículo para a formação inicial de professores.

No esquema abaixo representamos a nossa proposta para formação dos profissionais de Educação Infantil, com foco na práxis, em que as crianças seriam os principais beneficiados, junto com os professores e a família. Estamos discorrendo sobre o papel dos formadores e sobre uma atuação da supervisão para atendimento das necessidades dos professores das instituições de Educação Infantil, mas numa parceria com as Universidades

em que as necessidades formativas seriam transformadas em pressupostos para a formação dos professores para atuação na Educação Infantil, o que demandaria uma discussão a respeito do currículo de formação e a elaboração de propostas de formação. Nesse processo, a Universidade, com seus professores e formadores, discutiria o currículo de formação inicial e respaldaria teoricamente o supervisor para a realização da formação em contexto, atendendo as atribuições expostas por Alarcão (2010) e as orientações de Oliveira-Formosinho (2002) para desenvolvimento profissional e organizacional nas instituições de Educação Infantil.

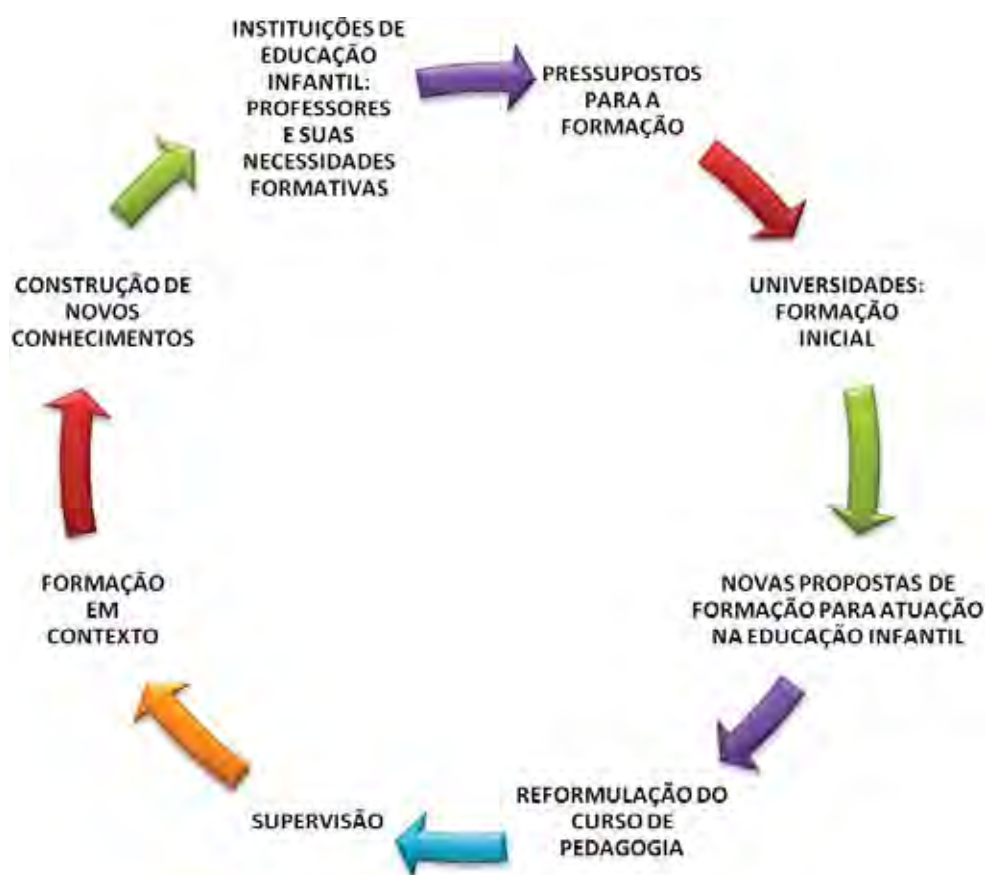


Ilustração 2 – Parceira entre Supervisão, instituições de Educação Infantil e Universidades

O Supervisor seria responsável pela integração das práticas docentes e do conhecimento teórico por meio de ações investigativas, de intervenção e da formação em contexto cujo objetivo seria a reflexão das práticas para alteração da situação atual, ou seja, do desenvolvimento profissional e organizacional. Nas palavras de Alarcão (2008, p. 52), a supervisão assumiria a responsabilidade pela formação dos recursos humanos da escola, na busca e desenvolvimento de um projeto educacional para uma educação melhor.

Entendemos que percalços não faltarão nessa caminhada, mas não estamos inventando a roda, simplesmente praticando as experiências de Dahlberg, Moss e Pence (2003) quanto a formação numa perspectiva construcionista, as de Oliveira-Formosinho (2002) e as do grupo

da FEUSP, quanto a formação em contexto, para analisar como elas podem contribuir para o estabelecimento de parceria entre a supervisão, as instituições de Educação Infantil, e as Universidades conforme descrito por Alarcão (2010). Estamos propondo uma perspectiva para construção de comunidades aprendizes, de fóruns de Educação Infantil e de escolas reflexivas. Afinal, partimos em busca de um sonho possível: um projeto democrático para a educação de nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES...

Esta pesquisa originou-se da problemática a respeito da formação inicial de professores, considerando que a Educação Infantil foi inserida no sistema educacional e reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, a partir da promulgação da LDB 9394/96, fazendo parte do projeto educativo brasileiro. Nesse contexto, as crianças passam a ter direitos, como o da Educação Infantil e seus professores passam a ter direito à formação. O estudo revelou que esses direitos não são garantidos pelas políticas públicas, o que nos induz à clareza da pergunta geradora desta investigação: Que princípios ou pressupostos poderiam iluminar uma discussão curricular sobre a formação do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, considerando as limitações impostas pela Res. CNE/CP 1/06?

A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, através da pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que buscamos resposta para nossa pergunta nos referenciais teóricos, nos trabalhos acadêmicos, nos documentos legais, no curso de Pedagogia e nas experiências de outros países como Itália, Suécia e Portugal. Investigamos as alterações ocorridas na história dos cursos de Pedagogia do Brasil, bem como no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp – Presidente Prudente (SP), uma vez que foi reestruturado a partir das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia dispostas na Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de Maio de 2006.

Realizamos, ainda, o Estado de Conhecimento sobre Educação Infantil, com o objetivo de reunir os conhecimentos que estão sendo produzidos, assim como demonstrar quais as necessidades formativas da 1ª. etapa da Educação Básica. Para a realização do Estado de Conhecimento, mapeamos os trabalhos acadêmicos sobre Educação Infantil, no período compreendido entre 2006 a junho de 2011, entre os Cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela Capes, com notas iguais ou superiores a cinco, da área de educação. Seleccionamos na base de dados de cada universidade, as pesquisas, cujo assunto se referia a Educação Infantil. Adotamos os procedimentos de leitura dos resumos e das considerações finais para posterior organização, tabulação e análise dos dados de acordo com Bardin (2000).

Nesse processo, investigamos as contribuições, as regularidades e as contradições dos trabalhos acadêmicos no que se refere às condições de trabalho docente, à formação do professor, ao cuidar-educar as crianças pequenas e às políticas públicas para a infância. Adotamos a apresentação quantitativa e qualitativa dos dados por meio de gráficos, tabelas e

explicações das ocorrências e evidências para dar visibilidade e significado às análises, na expectativa de buscar resposta para a questão proposta para esta investigação.

Desse modo, investigamos as necessidades formativas dos profissionais que atuam com as crianças pequenas em creches e pré-escolas para evidenciar pressupostos para a formação inicial.

Com relação às políticas públicas para a Educação Infantil, identificamos que as funções de cuidar-educar as crianças pequenas ainda deixam a desejar, porém consideramos o contexto histórico e social em que a visão de criança tem sido alterada, inclusive em nosso país.

Nesse estudo, identificamos avanços a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei 8069/90 e da LDB 9394/96, em que as crianças foram consideradas Sujeitos de direito. Além disso, avaliamos como avanço a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação - MEC (2006), que apontou as funções de cuidar e educar para as instituições de educação das crianças pequenas, o que demanda às políticas públicas ações e estratégias para consolidação dos direitos, entre eles o da Educação Infantil.

Os avanços identificados causaram alguns impactos, como a inserção da Educação Infantil nos sistemas de ensino, a criança como detentora de direitos e a Educação Infantil como um deles, inclusive com a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade previstos na LDB 9394/96. Da mesma forma, ainda representam desafios à educação de qualidade, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e, ainda, ao Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei 10.172/01, porque uma questão é a letra da lei, outra é o seu funcionamento na prática.

Para confirmar isso, Campos (2010) em pesquisa recente demonstrou que as crianças não estão sendo atendidas nesse direito, principalmente, as menores de 3 anos, o que é confirmado quando comparamos as metas do Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01. Assim, como Kramer (2003a) e Cury (1998), reivindicamos o atendimento dos direitos das crianças pequenas como direito social e, como Corsino (2010), ressaltamos que essa é a direção que devem seguir as ações das políticas públicas.

Ressaltamos o impacto negativo causado pelo FUNDEF pelo fato de não ter destinado recursos da educação para a Educação Infantil, o que foi corrigido somente com o FUNDEB que incluiu e disciplinou a divisão desses recursos para a Educação Infantil e outras modalidades como o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, somente

a partir de 2009 todas as crianças matriculadas na Educação Infantil foram consideradas no repasse dos recursos federais.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil através do Parecer CNE/CEB nº. 22/98 e Resolução CNE/CEB nº. 1/99 e sua revisão no Parecer CNE/CEB nº. 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº. 5/2009 explicitaram uma visão de criança como sujeito histórico e de direitos e definiram as creches e pré-escolas como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno.

Além desses impactos, os avanços trouxeram implicações na visão de infância e de criança, para a concepção e função da Educação Infantil, para a identidade e papel do profissional de Educação Infantil e para a formação do profissional de Educação Infantil.

Outrossim, identificamos como desafio a necessidade de efetivação do projeto educativo e dos direitos das crianças, oferta de vagas em creche e pré-escola para matrícula de todas as crianças, uma vez que as instituições de Educação Infantil como espaço de educação coletiva, visam à construção de uma sociedade democrática.

Além disso, as funções de cuidar e educar e o desenvolvimento do projeto educativo também se constituem como desafios aos profissionais envolvidos com a educação das crianças pequenas. Às políticas públicas cabe ainda a democratização da Educação Infantil. Nesse âmbito, concordamos com Kappel (2010) quanto à necessidade de zelar pelas condições das famílias para manter seus filhos nas escolas e quanto à institucionalização da infância, cujo objetivo para Corsino (2010) é diminuir as desigualdades entre as populações infantis.

Outro desafio caracterizado neste estudo diz respeito à consolidação das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009) como: função sóciopolítica e pedagógica; currículo organizado pela instituição de Educação Infantil e expresso no Projeto Pedagógico; elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares; propostas pedagógicas de instituições de Educação Infantil que atendem aos filhos de povos indígenas, agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos; avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para as crianças de 0 a 6 anos; procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação das crianças na Educação Infantil; acompanhamento da continuidade do processo de educação da criança; garantia às crianças de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes

linguagens, direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, à interação com outras crianças.

Entendemos que a formação inicial para atuação na Educação Infantil pode contribuir para o enfrentamento dos desafios revelados neste estudo.

Porém, Sousa (2006, p. 444) constatou fragmentação e descontinuidade das políticas públicas, o que implica alterações significativas de suas ações e estratégias, no que se refere à formação dos profissionais.

Consideramos a formação como um direito do profissional ao desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Nesse contexto, adotamos o conceito de Nóvoa (1995) e Kishimoto (2006), pois cremos que formação abrange princípios, valores, ética e que esse processo envolve reflexão, transposição e construção de novos saberes.

Na sequência, ratificamos a denúncia de Rosemberg (1994) quanto à existência de professores leigos na Educação Infantil. Através da pesquisa de Gatti e Barreto (2009), nós nos inquietamos com a situação de inexistência e insuficiência de formação como habilitação profissional. Afinal, sua preocupação primeira deve ser, assim como é para Tardif e Lessard (2006), o trabalho interativo envolvendo crianças pequenas.

Campos (2010) e Gatti e Barreto (2009) revelaram a lacuna na formação inicial dos professores para Educação Infantil, enquanto Silva (2003) demonstrou sua precariedade. Azevedo e Schnetzler (2010) desvelaram a ausência de conhecimentos relativos à Educação Infantil.

Diante disso tudo, não resta outra alternativa, senão a de zelar pela formação dos professores para a Educação Infantil, visto que precisamos atentar para a proposta de Adorno (1995): a de errar menos na infância e, portanto, devemos acertar mais na formação dos profissionais que com ela trabalham.

Com esta convicção, resgatamos a história e o contexto político do Curso de Pedagogia no Brasil e a reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente (SP).

A história revelou que, somente em 1994, o documento do MEC “Por uma política de formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994) forneceu diretrizes para a política educacional, inclusive para a formação dos profissionais da Educação Infantil.

A LDB 9394/96 explicitou a necessidade de formação de docentes para a Educação Infantil, rompendo com os resquícios da história da própria Educação Infantil, a qual não exigia profissionais formados para a educação das crianças pequenas.

O Decreto 3.276/1999 (BRASIL, 1999) dispunha que a formação para Educação Infantil e para os anos iniciais, aconteceria, exclusivamente, em cursos normais superiores. Esse termo “exclusivamente” foi substituído pelo “preferencialmente”, quando da alteração dada pelo Decreto 3.554/2000 (BRASIL, 2000).

No período de 1999 a 2005, assim como Scheibe (2007), constatamos silêncio por parte do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia. Somente em 2005 é publicado o Parecer CNE/CP 05/2005 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005). Em 2006, a Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006).

Atualmente, o Curso de Pedagogia conta com limitações impostas pela Resolução CNE/CP 1/2006, as quais determinam consequências, tanto para o futuro professor e sua formação, como para as crianças e alunos (BRASIL, 2006). Dentre as levantadas neste estudo com o apoio de Libâneo (2006), Silva (2006) e Scheibe (2007), destacamos a docência como prioridade e a característica de curso de licenciatura para formação em cinco modalidades diferentes, cujo perfil profissional está baseado em 16 aptidões que, segundo Libâneo (2006), geram imprecisões e embaraços no trabalho formativo. O curso deve ser estruturado em três núcleos e a carga horária mínima é de 3200 horas, sendo: 2.800 horas para as atividades formativas; 100 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento e 300 horas para Estágio Supervisionado. Dessa forma, identificamos que as restrições colaboram para uma formação precária, pois apresenta, segundo Libâneo (2006), fundamentação teórica problemática, conceitos confusos, visão estreita sobre pedagogia, pedagogo e docência. Além de não contemplar a formação de especialistas da educação, contribui para equívocos na definição do perfil a ser formado, na elaboração do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia e na qualidade da formação.

Portanto, o documento legal comprometeu o projeto educativo brasileiro, porque descaracterizou os campos de atuação profissional do pedagogo especialista. Ressaltamos ainda que o fim das habilitações imposto pela resolução colocou em risco a formação e o aprofundamento das especificidades. Essa limitadora orientação legal causa-nos inquietações a respeito do funcionamento do Curso de Pedagogia, visto que Silva (2006) nos alertou acerca das questões identitárias e das condições de sobrevivência do curso de Pedagogia no decorrer de sua história no Brasil.

O Curso de Pedagogia da Faculdade Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente(SP), demorou anos para ter sua reorganização aprovada, uma vez que, após a LDB 9394/96, houve atraso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso, tendo sido primeiramente publicada pelo Parecer CNE/CP 5, de 2005 e depois pela Resolução CNE/CP 1/2006, dez anos depois da promulgação da LDB 9394/96.

No estudo realizado, por meio de levantamento documental, através do Processo 00569/1993, volume I a VII, referente à reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente (FCT/UNESP, 1993), constatamos que ele foi reimplantado com a publicação da Resolução Unesp 62, de 6 de setembro de 1988 (UNESP, 1988), oferecendo as seguintes Habilitações: Magistério das matérias pedagógicas do 2º. Grau e Magistério das séries iniciais da escola de 1º. Grau. Cumpre esclarecer que a Habilitação Magistério para a Pré-Escola foi oferecida somente a partir de 1998.

O Curso de Pedagogia foi outra vez reorganizado por meio da Resolução Unesp 09, de 05 de março de 2001 (UNESP, 2001), com as Habilitações: Magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio e Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental. Identificamos no levantamento documental a aprovação para o oferecimento da Habilitação Magistério para a Educação Infantil, no pós-curso.

Tal possibilidade foi refeita com a publicação da Resolução Unesp 18, de 29/03/2007, cuja base é a Resolução CNE/CP 1/2006, a qual prima pela formação de profissionais para a docência nas séries iniciais, para a Educação Infantil e para a gestão de sistemas e instituições de ensino, sendo que, nesse processo de reorganização, as habilitações foram extintas.

Levando em consideração o que é proposto na resolução CNE/CP 1/2006, os Cursos de Pedagogia estão restritos à formação para a docência e, assim, como o da Unesp – Presidente Prudente (SP), oferecem carga horária pequena e formação precária, limitando a formação docente e o aprofundamento das especificidades necessárias para atuação na Educação Infantil.

Com o afã de conhecer os dados caracterizadores dessa problemática, realizamos o levantamento do Estado de Conhecimento para identificação das necessidades formativas e dos pressupostos para a formação dos professores de Educação Infantil. Nessa investigação analisamos a produção acadêmica acerca da Educação Infantil no Brasil, os objetivos dos pesquisadores e revelamos suas contribuições e constatações. Nossa intenção era revelar o cotidiano das instituições de Educação Infantil e ainda procurar respostas para a pergunta que deu origem a esta pesquisa.

O resultado da busca nos bancos de dados dos programas de Pós-Graduação na área de Educação das universidades reconhecidas pela Capes com notas iguais e superiores a cinco corresponde a 433 produções acadêmicas, distribuídas em 20 programas. Procedemos à seleção, utilizando os procedimentos de leitura do título, das palavras-chave, dos resumos e das considerações ou conclusões para análise do conteúdo dos trabalhos acadêmicos com profundidade de acordo com Brzezeinski (2006, p. 17) e, ainda, atentamos para o objetivo exposto no resumo. Selecionamos 163 pesquisas que tratam da Educação Infantil, sendo 116 (71,17%) dissertações de mestrado e 47 (28,83%) teses de doutorado. Esses trabalhos revelam a preocupação com a educação das crianças pequenas e propõem desafios, caminhos a serem considerados pelas políticas públicas.

Classificamos os trabalhos acadêmicos sobre Educação Infantil considerando as regularidades e as diferenciações para formar os agrupamentos e reagrupamentos, definindo as categorias temáticas:

1) *Cuidar-educar as crianças*: incluem os trabalhos acadêmicos sobre as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, as relações com a família e profissionais de Educação Infantil. Elas ainda esclarecem indicações sobre as especificidades da Educação Infantil. Nesta categoria, foram investigados 41 (25,15%) trabalhos acadêmicos, distribuídas em três subcategorias denominadas: Relação com a família, que engloba pesquisas com o foco na relação das instituições de Educação Infantil com a família destas crianças; Crianças pequenas, com estudos voltados às próprias crianças e Currículo da Educação Infantil com discussões e sugestões sobre esse tema. Verificamos, ainda, que as pesquisas apontam para um trabalho nas instituições de Educação Infantil que atenda às crianças nas necessidades específicas da faixa etária numa parceria com as famílias, além de indicar que ciências, matemática, linguagens, música, arte, jogos, brincadeiras, interações sociais e culturais façam parte de sua infância. Nesse contexto, Madeira (2009), Loureiro (2010), Pires (2006), Martins (2008), Freire (2008), Silva (2010) e Gagliotto (2009) proclamam a importância da formação para que as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores na Educação Infantil sejam modificadas.

2) *Políticas públicas para a Educação Infantil*: reúnem as teses e dissertações que analisam o atendimento à infância, os programas, os documentos legais relacionados à Educação Infantil e o financiamento destinado à primeira etapa da Educação Básica. Nessa categoria, identificamos 35 (21,47%) trabalhos acadêmicos distribuídas em quatro subcategorias nomeadas como: Avaliação de programas, abrangendo pesquisas que

analisaram programas implantados; Financiamento da Educação Infantil, contemplando os trabalhos preocupados com os recursos destinados a essa fase da Educação Básica; Documentos legais, englobando as teses e dissertações que avaliaram as orientações legais e as legislações sobre Educação Infantil e Atendimento a infância, contendo as investigações, cujo objetivo era verificar o atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

Verificamos, ainda, que Fullgraf (2007), Barbosa (2009), Medeiros (2009), Mello, D., (2008), Moreau (2006) e Ferreira (2010) evidenciaram práticas assistencialistas, enquanto que Souza (2007) encontrou indícios de visão escolarizante na Educação Infantil. Peroni (2009), Saito (2010), Wiggers (2007) e Franco (2009) preocuparam-se com a construção de novas práticas para atendimento de crianças pequenas. Wiggers (2007), Chrun (2009), Moreau (2006), Canavieira (2010), Flores (2007), Peroni (2009), Soczek (2006) e Dullius (2007) inquietaram-se com a formação, a valorização e com a identidade dos profissionais.

3) *Trabalho docente*: compreendem as investigações que revelaram os saberes / fazeres dos profissionais de Educação Infantil e que se preocuparam com a constituição de sua identidade profissional. Nessa categoria foram investigados 59 (36,20%) trabalhos acadêmicos que foram distribuídas em duas subcategorias denominadas como: Identidade profissional, que contempla os trabalhos relacionados com as condições, com os sentidos da profissão docente, bem como as idéias, representações e com as memórias dos profissionais; e Saberes / fazeres que engloba as práticas e os saberes dos profissionais.

Ainda nessa categoria, Godoi (2006) Motta (2007) e Silva (2007) perceberam a brincadeira sem valorização, porém atribuíram importância à atividade. Godoi (2006) e Blanco (2007) explicitaram que a Educação Infantil ainda prepara para o Ensino Fundamental e que a creche é considerada como espaço assistencial. Martins, T., (2007), Cordeiro (2006), Lucas (2008) e Caram (2009) constataram problemas e propuseram reformulação nos cursos de formação inicial.

4) *Formação dos profissionais*: abrange as pesquisas que objetivaram revelar o estado da formação inicial e continuada. Ao mesmo tempo, inclui ainda um Estado de conhecimento sobre essa temática. Na categoria, investigaram-se 28 (17,18%) trabalhos acadêmicos que foram distribuídas em quatro subcategorias nomeadas como: Estado do conhecimento, com uma investigação sobre as pesquisas acadêmicas; Em contexto, identificamos pesquisas sobre experiências formativas com essa base teórica; Inicial, agregando a investigação sobre formação no curso de Pedagogia; e Continuada, com o foco nas experiências formativas continuadas.

Nessa categoria, Aquino (2007), Cepera (2006), Specht (2007) e Duarte (2010) averiguaram as dificuldades que os professores enfrentam para trabalhar com o tema música e indicaram a formação como alternativa para suprir essa lacuna. Paiva (2007), Kopcak (2009), Capistrano (2010), Zumpano (2010) e Crepaldi (2008) creem na formação para alteração das práticas dos profissionais de creches e pré-escolas. Cabe lembrar que os 28 pesquisadores acreditam que a formação dos professores para a Educação Infantil contribui para o enfrentamento dos desafios através de um trabalho docente que respeite os direitos das crianças pequenas.

Alguns pesquisadores como Matos (2009), Lucas (2008), Micarello (2006), Godoi (2006), Blanco (2007) e Toledo (2010) explicitaram que a Educação Infantil ainda prepara para o Ensino Fundamental, enquanto que nas creches Matos (2009), Faria (2007), Pinheiro (2008), Teixeira (2010), Lima, G., (2010), Blanco (2007), Barbosa (2009), Souza (2007), Ferreira (2010), Fullgraf (2007), Medeiros (2009), Mello, D., (2008), Moreau (2006) e Zumpano (2010) evidenciaram o assistencialismo. Pesquisadores como Junqueira (2006), Finco (2010), Brejo (2007), Leardini (2006), Canavieira (2010) e Lima, L., (2010) reafirmaram as necessidades formativas de cada etapa da identidade profissional dos futuros pedagogos, inclusive dos saberes e fazeres pedagógicos específicos para as crianças pequenas da Educação Infantil e, em decorrência disso, propuseram reformulação do Curso de Pedagogia.

Desse modo, desvendamos o cuidar-educar além do prescrito na legislação, o que equivale dizer, como função das instituições de Educação Infantil e explicitamos as contribuições e as constatações dos pesquisadores quanto aos problemas na formação para a Educação Infantil através do levantamento do Estado de Conhecimento sobre Educação Infantil.

Revelamos ainda, as realidades que cotidianamente cercam as crianças pequenas, suas famílias e os profissionais no que se refere aos direitos, às políticas públicas de atendimentos à infância, ao trabalho docente e à formação dos profissionais. Constatamos que as pesquisas que revelaram as interações existentes nas instituições de Educação Infantil contribuem para a construção de um novo olhar para as crianças, para as condições de trabalho dos professores e para a própria creche ou pré-escola. Assim, acreditamos que esse é um campo a ser explorado por novas pesquisas, não só envolvendo as crianças, mas as relações entre os próprios professores, e ainda, seus formadores e seus supervisores.

Percebemos que as Instituições de Educação Infantil no nosso país não atendem ao projeto educativo estabelecido na Constituição Federal de 1988, na Lei 8069/90 e na LDB 9394/96. As crianças necessitam de uma educação baseada no cuidar-educar, os profissionais precisam de condições de trabalho, de valorização profissional e de formação que atenda as necessidades do seu dia-a-dia. Em contrapartida, não localizamos ações concretas por parte das políticas públicas para alteração dessa situação, entretanto, identificamos desafios descritos no capítulo 2.

Nesse contexto, procuramos a resposta para a pergunta desta investigação: Que princípios ou pressupostos poderiam iluminar uma discussão curricular sobre a formação do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, considerando as limitações impostas pela Res. CNE/CP 1/06?

Nessa busca, encontramos em duas obras de Tardif (2000), Tardif (2003) referências quanto a natureza dos conhecimentos que diferenciam as profissões de outras ocupações, levando em conta a heterogeneidade e a pluralidade, os saberes profissionais e os da experiência. Recorremos também a Alarcão (2010) quando resgata a caracterização do conhecimento profissional do professor sob influência de Lee Shulman (1986), além da proposta de Kramer (1994) de três pólos para sustentação do currículo de formação de professores para Educação Infantil.

Para identificar os pressupostos necessários para a formação do professor de Educação Infantil, optamos pelos conhecimentos contemplados por Alarcão (2010) que foram baseados em Lee Shulman (1986), pois analisamos que eles abrangiam os citados por Tardif (2003) e Kramer (1994).

Consideramos, ainda, o perfil profissional com exigências de qualificação para atendimento das necessidades de cuidado e educação e para que reconheça as peculiaridades da infância, tendo em vista que, nesse contexto, a Educação Infantil é concebida como espaço de educação e cuidado e a criança entendida como sujeito histórico. Para alcançar esse perfil profissional, Ghedin, Almeida e Leite (2008) propõem a formação na escola a partir da teoria e da prática, de modo que garanta ao professor a construção de sua identidade profissional e saberes docentes necessários à atuação como docente.

Para responder à pergunta acima descrita, fundamentamo-nos nos conhecimentos resgatados por Alarcão (2010) que, por sua vez, baseou-se em Lee Shulman (1986), nas necessidades formativas elencadas a partir das pesquisas selecionadas nesta investigação para identificação dos pressupostos para a formação necessária para atuação na Educação Infantil,

no que se refere ao trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil com as crianças e com as famílias.

De acordo com Cipollone (1998) entendemos a urgência de explicitar as necessidades formativas que caracterizamos como ausência de determinado conhecimento ou como conhecimento de senso comum, o que possibilita a revelação de pressupostos para a formação inicial e a promoção de novas propostas de formação, que podem desestruturar o saber do professor, causar conflitos de identidade, gerar novos conhecimentos a respeito das crianças pequenas, das famílias e do trabalho docente.

Acreditamos que, dessa forma, as propostas de formação para atuação na Educação Infantil integram práticas e teorias na construção de novos conhecimentos que podem revelar novas necessidades formativas, porém, num nível superior.

Com relação ao conhecimento dos fins educativos, identificamos as necessidades formativas como: construção de uma educação que garanta os direitos das crianças de 0 a 5 anos, com desenvolvimento nos campos cognitivo, afetivo, físico e social; consideração do contexto atual, em que os profissionais detêm direitos legais; rompimento de concepções arraigadas; desconstrução de discursos dominantes; construção de um projeto democrático de Educação Infantil; revitalização da instituição de Educação Infantil; construção da escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem. Por conseguinte, resgatamos o conhecimento dos fins educativos descrito por Alarcão (2010) como necessários para o professor compreender os fins, objetivos e fundamentos históricos, psicossociais, culturais e políticos da educação infantil. Dessa forma, entendemos que os pressupostos para a formação dos professores para a Educação Infantil para atendimento destas necessidades formativas seriam: funções da Educação Infantil; concepção de infância; visão de criança; visão de instituição de educação infantil; papel dos professores e lugar da criança.

Quanto ao conhecimento de si mesmo, coligamos as seguintes necessidades formativas: construção da identidade profissional; promoção da reflexão; construção de discursos diferenciados e significativos; constituição de um pedagogo pesquisador; desenvolvimento dos contextos de trabalho; desenvolvimento profissional articulado com o curricular e o organizacional, que explicitam os seguintes pressupostos: modelo ecológico de formação centrado na escola, tendo a supervisão como parceira para a construção dos conhecimentos profissionais; desenvolvimento de comunidades aprendizes; desenvolvimento de escolas reflexivas; projeto democrático para a Educação Infantil e construção de significado. Nesse intento, defendemos que os professores desenvolvam o conhecimento de si mesmo, uma vez

que, segundo Alarcão (2010), ele abrange a dimensão metacognitiva e metaprática trazendo contribuições para o desenvolvimento, tanto pessoal, quanto profissional.

No conhecimento do conteúdo disciplinar, descrevemos as necessidades formativas como: planejamento e organização da instituição de Educação Infantil; planejamento intencional; discussão teórica e prática sobre a organização dos espaços e a oferta de materiais adequados à faixa etária e às necessidades das crianças; contação e leitura de histórias; jogos; brincadeira, brinquedo educativo, brincadeira tradicional, brincadeira de faz-de-conta, brincadeiras de construção; função social e cultural da comunicação; histórias em quadrinhos; poesias; linguagens simbólicas; linguagem oral; balbucios, vocábulos ritmados e choros do bebê; processo de criação; linguagens e experiências artísticas; música; desenho; dança; expressão corporal; artes visuais e plásticas; teatro; literatura. Como pressupostos, indicamos a discussão sobre as condições de trabalho com crianças pequenas; a construção do conhecimento profissional para atuação com crianças pequenas; a mediação simbólica e a lúdica; as interações e as mediações culturais; as diferentes linguagens; a arte na Educação Infantil; o corpo e movimento. Acreditamos que, assim como Alarcão (2010), o professor precisa dominar conceitos, assuntos e estruturas da Educação Infantil, numa perspectiva abrangente para atuação docente.

Com relação ao conhecimento científico-pedagógico, percebemos as seguintes necessidades formativas: construção de conhecimentos pedagógicos; utilização da documentação pedagógica para propiciar a reflexão sobre a prática e para avaliar a aprendizagem dos alunos: como, o que, porque e pra quê documentar? Tais necessidades revelaram a documentação pedagógica e a avaliação da criança na Educação Infantil como pressupostos para a formação de professores. O conhecimento científico-pedagógico, segundo Alarcão (2010), representa uma das dimensões do conhecimento profissional. Nesse contexto, entendemos que a reflexão sobre a documentação pedagógica pode contribuir para que o professor entenda como se organiza o trabalho docente com crianças pequenas.

Quanto ao conhecimento do currículo, identificamos a discussão reflexiva a respeito de práticas assistencialistas e preparatórias para o Ensino Fundamental; projetos e seqüências didáticas; experiências curriculares de outros países como necessidades formativas dos profissionais da Educação Infantil e como pressuposto para a formação, a discussão sobre o currículo para a Educação Infantil, uma vez que o conhecimento do currículo, de acordo com Alarcão (2010), funciona como dado pertinente para que o professor entenda como é constituído o currículo de determinado nível de ensino, o que ressaltamos como importante.

No conhecimento pedagógico em geral, apontamos como necessidades formativas a discussão reflexiva a respeito dos temas como sexualidade, gênero, raça, diferenças de cultura, etnia, religião, classe social, idade. Como pressuposto para a formação de professores para a Educação Infantil, assinalamos temas como igualdades e diferenças sociais, educação contra a barbárie, formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica e narrativas de experiências culturais. cremos que esses conhecimentos são essenciais, visto que se manifestam nas atividades cotidianas e nas vivências compartilhadas com os colegas de profissão e com as crianças.

No que se refere ao conhecimento do aluno e das suas características, coligamos como necessidades formativas dos profissionais da Educação Infantil a discussão teórica e prática sobre autonomia, considerando a idade das crianças e aspectos relativos à mediação de conflitos; atividades cotidianas; atividades com o próprio corpo; atividades motoras, cognitivas e lúdicas; discussão teórica e prática sobre identidade da criança, considerando aspectos relativos ao papel das interações; brincadeiras; espaços; mediações. Propomos a autonomia e a identidade da criança como pressuposto para a formação dos profissionais. Consideramos essencial que o professor conheça as crianças, sua vida, sua família, sua aprendizagem, seu desenvolvimento social, cognitivo, físico e afetivo, assim como sugeriu Alarcão (2010).

Quanto ao conhecimento dos contextos, indicamos como necessidades formativas a discussão reflexiva a respeito do desenvolvimento de ação socializadora e educacional, considerando que ações de cuidados e educação com as crianças sejam compartilhadas, a discussão teórica a partir da prática sobre como, porque, pra quê possibilitar novas interações sociais; mediação e interação cultural. Como pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil, identificamos a relação com as famílias das crianças; interações sociais estabelecidas entre as crianças, professores e família numa perspectiva construcionista e a formação científica, cultural e política. Fundamentados em Alarcão (2010), destacamos esse conhecimento, porque acreditamos que o planejamento intencional considerando contextos diferenciados é essencial para a educação das crianças pequenas.

Diante de tantas necessidades formativas, concluímos que o Curso de Pedagogia precisa ser repensado no sentido de atender às funções a que se destina, inclusive zelando pela formação a partir das especificidades necessárias aos professores na Educação Infantil. Nesse contexto, consideramos a necessidade de novos estudos e pesquisas que explicitem outros entraves da formação inicial para professores de Educação Infantil e das séries iniciais,

considerando aspectos burocráticos, corporativos, da própria área e, ainda, os da natureza dos conteúdos, uma vez que o Curso de Pedagogia é responsável pela formação para 5 modalidades diferentes conforme citado anteriormente.

A hipótese levantada no início desta pesquisa tinha a convicção de que uma formação inicial pautada nos referenciais teóricos atuais, que considerasse o contexto atual da Educação Infantil, a necessidade de construção da identidade do profissional de Educação Infantil, a redefinição da função das instituições de Educação Infantil, por meio de reflexões sobre as experiências do futuro profissional, tinha condições de contribuir para a educação e cuidados das crianças pequenas.

Não obstante, neste estudo, constatamos que, diante da realidade da Educação Infantil no nosso país, apenas a formação inicial zelar para alterações nas concepções e nas práticas da primeira etapa da Educação Básica seria um paliativo. Afinal, revelamos muitas necessidades formativas que nos permitiram apontar pressupostos para a formação dos professores para atuação com crianças pequenas, inclusive dos professores em exercício. É evidente que precisamos de revisão dos Cursos de Pedagogia, mas precisamos também de formação continuada que discuta a práxis. Como decorrência dessas considerações, sugerimos a formação em contexto, para que ocorra ação colaborativa entre a supervisão, as universidades e os profissionais de Educação Infantil.

Ratificamos a proposta de Faria (2007) quanto à necessidade de articulação entre teoria e prática. Da mesma forma, validamos os juízos de Moss (2002), Kishimoto (2006), Rossetto (2009), Almeida (2009), Prado (2006) e Oliveira, S., (2008), quando apontam a reflexão, o estudo, a pesquisa, a discussão de conteúdos teóricos e práticos para a formação dos professores e com Brejo (2007) que alertou para que nos cursos de formação sejam contemplados conteúdos específicos.

Acreditamos assim como Kishimoto (2006) e Alarcão (2010) que é possível inovar através de ações colaborativas entre pesquisador/ professor/ pedagogo/ supervisor, cuja base está na análise crítica das práticas, que, segundo Moss (2002), pode acontecer a partir da reflexão sobre a documentação pedagógica.

Nesse contexto, consideramos as possibilidades de atuação da supervisão na formação dos professores em exercício e dos professores do Ensino Superior na formação inicial. No entanto, esclarecemos que a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional é, a princípio, da formação inicial, mas, no caso da Educação Infantil brasileira, são urgentes as ações concretas também na formação continuada.

Recomendamos o estabelecimento de um elo formativo entre a Supervisão, os professores de Educação Infantil e suas necessidades formativas, as instituições de Educação Infantil e suas demandas e as Universidades e seus professores / formadores através dos pressupostos para formação desses professores, considerando tanto a formação inicial como a contínua, na perspectiva construcionista proposta por Dahlberg (1997), citado em Dahlberg, Moss e Pence (2003), para o desenvolvimento pessoal e profissional. Consideramos ainda, que essa proposta pode atender as necessidades formativas de profissionais que atuam nas demais etapas da Educação Básica, mas destacamos a necessidades de pesquisas que busquem contemplar essa problemática nas escolas, bem como a atuação da supervisão e a formação em contexto.

Oliveira-Formosinho (2002) ao conceituar a formação em contexto, considera que ela demandaria abertura por parte dos profissionais envolvidos, reorganização dos sistemas de ensino e condições para o desenvolvimento das atribuições do supervisor descritas por Alarcão (2010). Demandaria ainda, das políticas públicas ações concretas voltadas a garantia de tempo para formação dos profissionais que já atuam com as crianças pequenas, de ações e estratégias para estabelecimento da parceria entre os formadores / professores das Universidades e a Supervisão, com vistas à formação em contexto, e ainda, condições para que as universidades consigam discutir as necessidades formativas e os pressupostos acima descritos para iluminar um currículo para a formação inicial dos professores.

A atuação da supervisão para atendimento das necessidades dos professores das instituições de Educação Infantil aconteceria numa parceria com as Universidades, em que os pressupostos para a formação dos professores para atuação na Educação Infantil seriam discutidos, o que demandaria alterações no currículo de formação com a elaboração de novas propostas de formação. Nesse processo, a Universidade incorporaria as discussões sobre o currículo de formação inicial e respaldaria teoricamente o supervisor para a realização da formação em contexto, atendendo às atribuições expostas por Alarcão (2010) e as orientações de Oliveira-Formosinho (2002) para desenvolvimento profissional e organizacional.

Nesta proposta, o Supervisor seria responsável pela integração entre as práticas docentes e o conhecimento teórico por meio de ações investigativas, de intervenção e da formação em contexto, cujo objetivo seria a reflexão para alteração da situação atual, visando ao desenvolvimento profissional e organizacional.

Estamos falando de uma perspectiva para supervisores e formadores interessados na construção de uma Educação Infantil democrática e, ainda, do desenvolvimento de projetos de formação e de supervisão.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.119-138.
- ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). et al. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2008. p.11-55.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 110 p.
- ALBANESES, O; ANTONIOTTI, C. O desenvolvimento da linguagem. In: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.13-37.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005. 68p.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1975. 279 p.
- AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. *Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil*. Disponível em <<http://www.ced.ufscar.br/~nee0a6/telorse.pdf>>. Acesso em 28-01-2010.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2000. 226 p.
- BAZÍLIO, L. C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, L. C; KRAMER, S. *Infância, Educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p.19-28.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 212-227.

BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a. p.13-37.

BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. O modelo de Reggio Emília: Estreita Integração entre creche pública e família em uma cultura compartilhada dos serviços e do trabalho. In: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b. p.321-328.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-78.

BOUTINET, J. P. *Antropologia do projeto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. 356 p.

BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (org.). *Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 134-149.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução CFE 2, de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia. Brasília: MEC/CFE, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 20, de 2009, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em 28/03/2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 22, de 17 de dezembro de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf> Acesso em 10/04/2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 01/08/2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira, 4ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira)

BRASIL. *Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 28/01/2011.

BRASIL. Decreto 3.554, de 7 de Agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3554_00.htm> Acesso em 28/01/2011.

BRASIL. Decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: NÓBREGA, V.L. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro, v. I, 304 p.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 53*, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em 14/03/2009.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 14*, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <<http://www.educacaosaovicente.sp.gov.br/legislacao/e1496.pdf>>. Acesso em 14/03/2009.

BRASIL. *Lei 11.700*, de 13 de Junho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em 14/03/2009.

BRASIL. *Lei 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 28/01/2011.

BRASIL. *Lei 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68#art0>> Acesso em 28/01/2011.

BRASIL. *Lei 5.692*, de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/5/57/>> Acesso em 28/01/2011.

BRASIL. *Lei 7.044*, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º. grau. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>> Acesso em 28/01/2011.

BRASIL. *Lei 8.069*, de 13 de Julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/33/1990/8069.htm>> Acesso em 14/03/2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em 14/03/2009.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 14/03/2009.

BRASIL. MEC. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. MEC/COEDI. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2006. 32p.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 5, de 2005*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em <http://semesp1.tempsite.ws/portal/?Area=Legislation&Action=Read&ID=2633&IDCategory=&IDArea=&SearchWord>>. Acesso em 14/03/2009.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 9, de 2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>>. Acesso em 14/03/2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Seção I, p. 18, 18 de Dezembro de 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 07 de Abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, 13 de Abril de 1999. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf>. Acesso em 14/03/2009.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. 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 14/03/2009.

BRASIL. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRZEZINSKI, I. (Coord.). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: MEC/Inep, 2006. 125 p. (Série Estado do Conhecimento, 10).

CAMPOS, M. M. (Coord.). *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. 2010, 423f. Relatório final de pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 2010. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfatil/DoQueTrata.html>. Acesso em 05/03/2011.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson, 2002. p. XI-XXIII.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: 1994, p.32-42.

CARVALHO, M. C. de. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C; MELLO, A. M; VITORIA, T; GOSUEN, A. CHAGURI, A. C. *Os fazeres na Educação Infantil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-154.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de C. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 107-130.

CERISARA, A. B. *Professoras de Educação Infantil entre o feminino e o profissional*. São Paulo, Cortez Editora, 2002, 120p.

CIPOLLONI, L. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.121-139.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, 296p.

CORSINO, P. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. (Org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. 1. ed. 2. imp. São Paulo: Ática, 2010. p. 204-216

CORSINO, P. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 49-67.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: MEC/SEF/COEDI. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, COEDI, 1998. V. II. p. 9-15.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. *Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 263.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. *A qualidade da Educação: conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . 2007. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%>>. Acesso em 23/05/2011.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor do crescimento e guia – Os papéis dos professores em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 159-176.

EDWARDS, C. P; GANDINI, L. Conclusões até este momento, perguntas e diretrizes para o futuro. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-132.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil pós LDB: Rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-97.

FERREIRA, L. S. Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala? *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 2, p.176-189, Jul/Dez/08. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf >. Acesso em 23/05/2011.

FERREIRA, L. A. M. F; GARMS, G. M. Z. Educação Infantil e a família – Perspectiva Jurídica desta relação na garantia do direito à Educação. In: FERREIRA, L. A. M. F. *Temas de direito à educação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010. p. 137-158.

FONI, A. A programação. In: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.140-160.

GALARDINI, A; GIOVANNINI, D. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-132.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 145-158.

GANDINI, L; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARIBOLDI, A. Os tempos cotidianos na pré-escola: as formas de sociabilidade. In: BONDIOLI, A. (Org.). *O tempo no cotidiano Infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de caso*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 97-103.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores. Caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro, 2008, 142p.

GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p.93-103.

GUIMARÃES, C. M. et al. *O que revelam os estudos brasileiros sobre as práticas de formação de professores para a educação infantil*. Paraná: EDUCERE, 2009, p. 2.643-2.656.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 248 p.

HORN, M. da G. S. Supervisão II – Muitos olhares: Anotações e reflexões acerca da estética como marca da cultura. In: MELLO, A. M; CORRÊA, C. M. da S; VIEIRA, F. R; BORTOLACI, N; FLAUZINO, R. H; SOBRAL, V. C. D. e colaboradores. *O dia a dia das creches e pré-escolas: Crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 172-176.

KAPPEL, D. B. As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. In: KRAMER, S. (Org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. 1. ed. 2. imp. São Paulo: Ática, 2010. p. 181-203.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 37-55.

KINNEY, L.; WARTON, P. *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 120 p.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 15-48.

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.(Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

KISHIMOTO, T. M. Contextos integrados e a qualidade da educação infantil. In: SILVA, A. M. M. et al. *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: ENDIPE, 2006, p. 427-442.

KRAMER, S. “É preciso dar um sacode no “pedagógico”: profissionais de educação infantil falam de mudança”. In: KRAMER, S. (Org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. 1ª. ed. 2ª. imp. São Paulo: Ática, 2010. p. 88-99.

KRAMER, S. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental*. Educação & Sociedade, vol. 27, no. 96 - Especial, p. 797-818, Out/2006a.

KRAMER, S. As políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com as crianças: desafios para a conquista da qualidade. In: SILVA, A. M. M. et al; *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: ENDIPE, 2006b, p. 385-403.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI. 1994. p. 16-31.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C; KRAMER, S. *Infância, Educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez Editora, 2003a. p.51-82.

KRAMER. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C; KRAMER, S. *Infância, Educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez Editora, 2003b. p.83-106.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil pós LDB: Rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas – SP, n. 96, p.843-876, Out/2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23/12/2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação: Visão Crítica e perspectiva de mudança*. Educação & Sociedade, ano. XX, no. 68, p. 239-277, Dez/99.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MACHADO, M. L. de A. *Formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos*. 1998. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MALAGUZZI, L. História, Idéias e Filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104

MANTOVANI, S. As creches na Itália hoje. Tradição e inovação. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002a. p. 48-64.

MANTOVANI, S. Milão: satisfazendo novos tipos de necessidades familiares. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. & cols. *Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002b. p. 93-104.

MARTINS, M. A. S; BERTOLINI, C; RODRIGUEZ, M. A. M; SILVA, F. F. Um lugar gostoso para o bebê. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C; MELLO, A. M; VITORIA, T; GOSUEN, A. CHAGURI, A. C. *Os fazeres na Educação Infantil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 147-148.

MELLO, A. M. A construção da identidade na infância. In: MELLO, A. M; CORRÊA, C. M. da S; VIEIRA, F. R; BORTOLACI, N; FLAUZINO, R. H; SOBRAL, V. C. D. e colaboradores. *O dia a dia das creches e pré-escolas: Crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010a. p. 31-40.

MELLO, A. M. Reconhecendo as contradições entre crianças, famílias e educadores: a construção da intimidade. In: MELLO, A. M; CORRÊA, C. M. da S; VIEIRA, F. R; BORTOLACI, N; FLAUZINO, R. H; SOBRAL, V. C. D. e colaboradores. *O dia a dia das creches e pré-escolas: Crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010b. p. 177-188.

MELLO, A. M; VITORIA, T. O banho das crianças nas creches. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C; MELLO, A. M; VITORIA, T; GOSUEN, A. CHAGURI, A. C. *Os fazeres na Educação Infantil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 122-125.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

MOURA, M. T. J. de. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p.79-92.

MUSATTI, T. Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre crianças e creche. In: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.189-201.

NEW, R. Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada – desafios à teoria e à prática. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 219-233.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.(Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson, 2002. p.41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson, 2002. p.1-40.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). et al. *Educação Infantil: muitos olhares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p.11-23.

PANTONI, R. V; PIOTTO, D.C; VITORIA, T. Conversando sobre sexualidade na creche e pré-escola. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C; MELLO, A. M; VITORIA, T; GOSUEN, A. CHAGURI, A. C. *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-71.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.(Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 89-94.

RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida: Uma escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.195.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 113-122.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil – trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. 1999. 291p. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciência da Educação, Núcleo de Publicações, São Carlos, 1999.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, n. 19, p. 37-50, set/ dez. 2006. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>. Acesso em 30/07/2011.

ROSA, M. F. O direito da criança à Educação Infantil e a expansão com qualidade. In: SILVA, A. M. M. et al; *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: ENDIPE, 2006, p. 405-425.

ROSEMBERG, F. Formação do Profissional de Educação Infantil, através de cursos supletivos. In: MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1994, p. 51-63.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n. 130, p. 43-62, Jan/Abr 2007.

SEPENTZOGLOU, A; GIOVANI, A. L. G. Poesia: a rima no trabalho com a linguagem. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C; MELLO, A. M; VITORIA, T; GOSUEN, A. CHAGURI, A. C. *Os fazeres na Educação Infantil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 98-99.

SHULMAN, L. *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 1986. p. 4-14.

SILVA, A. P. S. da. Supervisão II – Muitos olhares: A construção de identidades e de sujeitos na Educação Infantil. In: MELLO, A. M; CORRÊA, C. M. da S; VIEIRA, F. R; BORTOLACI, N; FLAUZINO, R. H; SOBRAL, V. C. D. e colaboradores. *O dia a dia das creches e pré-escolas: Crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-100.

SILVA, M. B. G. da. A articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano V, n. 14, p. 29-31, jul/out. 2007.

SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 112.

SILVA, A. S. *A formação universitária das professoras de educação infantil*. 2003. 223f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

SOUSA, S. Z. Avaliação de cursos: um componente de políticas de formação continuada de professores. In: SILVA, A. M. M. et al; *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: ENDIPE, 2006, p. 443-452.

SPAGGIARI, S. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 94-113.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 325.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Porto Alegre, n. 13, p. 5-24, jan/ abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 317.

TEIXEIRA, E. *As três metodologias: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 203.

TERZI, N; CANTARELLI, M. Parma: incentivando o trabalho dos professores através do desenvolvimento profissional, da organização e do apoio administrativo. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 105-116.

THIOLLENT, M. J. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 45-50, mai 1984.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. 1. ed. 2. imp. São Paulo: Ática, 2010. p. 66-86.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. *Processo 00569/1993*, de dia de mês de 1993. Dispõe sobre a reorganização do Curso de Pedagogia. Volume I a VII, 1993.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução UNESP 09*, de 05 de março de 2001. Altera a Resolução UNESP nº 62/88, que estabelece a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia do Câmpus de Presidente Prudente. Publicada no DOE de 06/03/2001. São Paulo: UNESP, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução UNESP 18*, de 29/03/2007. Estabeleceu a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de

Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Publicada em DOE de 30/03/2007, São Paulo: UNESP, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução UNESP 62, de 6 de setembro de 1988*. Estabelece a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais de Presidente Prudente. Publicada no DOE de 07-09-1988. São Paulo: UNESP, 1988.

VECCHI, V. O papel do atelierista. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-136.

VIEIRA, F. R; GOZZI, R. M. A estética como marca da cultura. In: MELLO, A. M; CORRÊA, C. M. da S; VIEIRA, F. R; BORTOLACI, N; FLAUZINO, R. H; SOBRAL, V. C. D. e colaboradores. *O dia a dia das creches e pré-escolas: Crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 101-116.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 5.reimp. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. *A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino*. São Paulo: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2009. 64 p.

REFERÊNCIAS: TESES E DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

ABIANNA, Izabel Christina Brum. *Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores: uma experiência de ação-reflexão*. 2009. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?cozzzzdArquivo=197>. Acesso em 05/06/2011.

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. *Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil*. 2006. 254 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1369>. Acesso em 17/06/2011.

ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. *Se essa escola fosse minha...: a organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar*. 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8552>. Acesso em 07/06/2011.

ANDRADE, Cristiane Batista. *Entre o saber e o poder: o trabalho de cuidar e educar*. 2008. 256 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441017>>. Acesso em 14/06/2011.

ANDRADE, Rubya Mara Munhoz de. *Por uma pedagogia cidadã, integrando: escola, família e comunidade*. 2009. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp109022.pdf>>. Acesso em 15/06/2011.

AQUINO, Thais Lobosque. *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste*. 2007. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2007. Disponível: <http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=256>. Acesso em 18/06/2011.

ARAÚJO, Denise Silva. *Infância, família e creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica*. 2006. 265p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2006. Disponível: <http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=168>. Acesso em 18/06/2011.

ARAÚJO, Greicy Boness de. *Limites na educação infantil: as representações sociais de pais e professores*. 2007. 84 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11249/000611117.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. *Organização e gestão democrática na escola de Educação Infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana*. 2010. 254 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2010/ariosi_cmf_dr_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

ASSIS, Maria Luiza Fava Lopes Camargo de. *A influência do curso de extensão PROEPRE: Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas para Educação Infantil na formação de professores*. 2007. 340 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000410407>>. Acesso em 14/06/2011.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. *Ver depois de olhar - a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças*. 2009. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-152645/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

BARBOSA, Beatriz Graveli de Sousa. *Cuidar e educar: avaliação do impacto de programa governamental sobre crianças e suas famílias*. 2009. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas. *Afinal de contas, é possível responder quanto custa uma educação infantil de qualidade? : uma pergunta que leva a muitas outras*. 2007. 244 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13263/000642152.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

BIZARRO, Fernanda de Lima. *Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da educação infantil*. 2010. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27058/000763058.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

BLANCO, Marcilene Regina. *Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades*. 2007. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo São Paulo, 2010. Disponível:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122007-155211/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

BOLDRIN, Leila Conceição Fávaro. *A especialização como espaço de formação continuada do professor de educação infantil em Goiás*. 2007. 245 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível:

<http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=174>. Acesso em 18/06/2011.

BORGES, Roberta Rocha. *Curso de extensão universitária PROEPRE : contribuição para formação de professores da creche*. 2009. 327 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000446117>>. Acesso em 14/06/2011.

BREJO, Janayna Alves. *Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)*. 2007. 907 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000423608>>. Acesso em 13/06/2011.

BUFALO, Joseane Maria Parice. *Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001)*. 2009. 179 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000449640>>. Acesso em 14/06/2011.

CAMPOS, Jameson Ramos. *“Era um sonho desde criança”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB*. 2008. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1875>. Acesso em 17/06/2011.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. *A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância*. 2010. 192p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000773953&fd=y>>. Acesso em 13/06/2011.

CAPISTRANO, Naire Jane. *O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do PAIDÉIA/UFRN*. 2010. 213 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3785>. Acesso em 17/06/2011.

CARAM, Adriana Maria. *Crises das idades – Ao entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança: uma leitura a partir de Vygotski*. 2009. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível: <<http://www.ppge.ufscar.br/busca.php>>. Acesso em 28/05/2011.

CARONI, Cybelle. *Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? : um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida*. 2011. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3272>. Acesso em 04/06/2011.

CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de. *Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública*. 2010. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11178>. Acesso em 07/06/2011.

CASAROTTI, Magda Helena Balbino. *Sexualidade na educação infantil: impasses dos professores diante das questões das crianças*. 2009. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

CEPERA, Altimary Aparecida. *Educação infantil e formação profissional docente: um estudo sobre o programa PEC*. 2006. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2913>. Acesso em 10/06/2011.

CHAVES, Marta. *O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960*. 2008. 324 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24706/TESE%20MARTA%20CHAVES.pdf?sequence=1>>. Acesso em 18/06/2011.

CHICARELLE, Regina de Jesus. *O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil*. 2010. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo São Paulo, São Paulo, 2010.. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-155200/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

CHRUN, Salete Gerardi de Lima. *Formação de professores da Educação Infantil no Paraná: Políticas e legislação Educacionais (1961-1996)*. 2009. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/chrun_sgl_me_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. *Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil*. 2008. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1784>. Acesso em 17/06/2011.

CORDEIRO, Sandro da Silva. *Televisão em solo educativo: educando o olhar*. 2006. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1013>. Acesso em 17/06/2011.

COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino da. *A influência de um programa de formação continuada com vistas a implantação do PROEPRE no desempenho de profissionais de creche assistenciais*. Campinas, 2006. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381786>. Acesso em 14/06/2011.

COSTA, Sandro Coelho. *Educação infantil no município de Contagem - MG: análise de uma política (1996-2010)*. 2010. 248 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

COSTA, Tamara Feranda Lopes Silva Barbosa. *Políticas públicas para Educação Infantil no município de Piracicaba – SP (1998 – 2006)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2010. Disponível: <<http://www.unimep.br/phpg/bibdig/buscar.php?aut=027873777855&ori=143.788.258-72>>. Acesso em 10/06/2011.

CREPALDI, Roselene. *Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil*. 2008. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-141323/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

CRUZ, Maria das Dores da. *Sono e vigília na educação infantil: uma análise do tratamento dispensado pela professora a alunos de 4 a 6 anos*. 2006. p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=2121&processar=Processar>. Acesso em 10/06/2011.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. 2006. 288 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000392543>>. Acesso em 14/06/2011.

DANTAS, Soraneide Soares. *A formação / ação multiplicadora da prática infantil: um estudo das práticas formativas do PIDEPE RN*. 2007. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3117>. Acesso em 17/06/2011.

DIAMANTE, Juliana . *A dimensão subjetiva do trabalho em educação infantil: o impacto da desvalorização nos sentidos constituídos pelos professores*. 2010. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12263>. Acesso em 10/06/2011.

DOMINGUES, Renata Pimenta. *Desejo, diferença e sexualidade na educação infantil: uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares*. 2007. 283 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13294/000643737.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves. *Desenhos, palavras e borboletas na educação infantil: brincadeiras com as idéias no processo de significação sobre os seres vivos*. 2006. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24032010-160127/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

DUARTE, Rosangela. *A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima*. 2010. 212 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26297/000757411.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

DULLIUS, Vera Fátima. *A política de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: oferta de formação superior no RS (1996-2006)*. 2007. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12856/000630444.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

ESCOBAR, Vera Regina Bolsson. *Escola Infantil Canguru (1977-2005): um estudo a partir de memórias e documentos*. 2010. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISINOS – RS, São Leopoldo, 2010. Disponível: <http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2011-04-25T094633Z-1377/Publico/VeraReginaEscobarEducacao.pdf>. Acesso em 04/06/2011.

EVANGELISTA, Marta Maria Toletto Teixeira. *A Construção do Projeto Político-Pedagógico na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) “Florípes Silveira de Souza”*. 2007. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2007/evangelista_m_mtt_me_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

FARACHE, Cláudia da Silva. *A relação entre a família e a instituição de educação infantil: descrição reflexiva sobre uma experiência*. 2007. 225p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1269>. Acesso em 17/06/2011.

FARIA, Marília de Sousa Castelo Branco. *Formação de professores de educação infantil: para que?* Niterói, 2007. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007. Disponível: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3031>. Acesso em 18/06/2011.

FERRAZ, Sandra Marangoni. *Uma experiência de trabalho com as famílias em um Centro de Educação Infantil: um olhar dialógico para as práticas educativas*. 2011. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12575>. Acesso em 10/06/2011.

FERREIRA, Paulo Nin. *O espírito das coisas: um estudo sobre a assemblage infantil*. 2009. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14042009-190858/pt-br.php>>. Acesso em 31/05/2011.

FERREIRA, Vanessa de Souza. *Creches comunitárias e democracia participativa: novas perspectivas à infância uberlandense (1983-8)*. 2010. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível: <http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=308>. Acesso em 18/06/2011.

FERRI, Márcia Barcellos. *Artes na educação infantil: crítica das orientações e diretrizes curriculares*. 2008. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7505>. Acesso em 07/06/2011.

FESTA, Meire. *A (des) construção de um espaço e (re) construção de uma prática educativa: a jornada de uma professora de educação infantil num espaço reorganizado*. 2008. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-161948/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. *Movimento e complexidade na garantia do direito à Educação Infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)*. 2007. 289 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12217/000615839.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

FRANCISCO, Simone dos Santos Affonso. *Análise de Planos de Ensino de Educação Infantil, à luz de uma literatura analítico-comportamental*. 2010. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12277>. Acesso em 09/06/2011.

FRANCO, Dalva de Souza. *Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004*. 2009. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-151933/pt-br.php>>. Acesso em 31/05/2011.

FREIRE, Eliane Fazolo; Kramer, Sonia. *Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade*. 2008. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação,

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>>. Acesso em 27/05/2011.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. *O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula*. 2007. 197 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível:
http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4820>. Acesso em 05/06/2011.

GAGLIOTTO, Gisele Monteiro. *A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias*. 2009. 257 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477398>>. Acesso em 14/06/2011.

GARANHANI, Marynelma Camargo. *A organização do espaço na educação infantil*. 2010. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível:
<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24301/Rita%20de%20Cassia%20Martins.pdf?sequence=1>>. Acesso em 18/06/2011.

GARCIA, Marinete da Fontoura. *Os saberes dos professores de educação infantil em relação à construção numérica: formação de professores em um grupo cooperativo*. 2006. 251p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível:
http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4532>. Acesso em 10/06/2011.

GODOI, Elisandra Girardelli. *Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares*. 2006. 235 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000401477>>. Acesso em 14/06/2011.

GONÇALEZ, Roseli Kubo. *Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco*. 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-091817/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

GONÇALVES, Larissa Silva. *O lugar do ato criativo na aprendizagem da criança na educação infantil*. 2008. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível:
http://www.bdt.ueg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1391>. Acesso em 18/06/2011.

GUIZZO, Bianca Salazar. *'Aquele negrão me chamou de leitão': representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil*. 2011. 199 p. Tese (Doutorado em

Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28820/000772697.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

JUNQUEIRA, Maura Hess. *Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP*. 2006. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000382681&fd=y>>. Acesso em 14/06/2011.

KAWASHIMA, Rosana Akemi. *Condutas de Discriminação entre Crianças da Educação Infantil*. 2007. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2007/kawashima_ra_me_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

KOHLRAUSCH, Simone. *A educação infantil em Nova Hartz: da sua origem a novas possibilidades*. 2006. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS – RS, São Leopoldo, 2006. Disponível: <http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-02-02T124244Z-215/Publico/a%20educacao%20infantil.pdf>. Acesso em 04/06/2011.

KOPCAK, Sarah Cristina. *No encontro, os sentidos: efeitos da formação de monitores de educação infantil*. 2009. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000476387>>. Acesso em 13/06/2011.

LEARDINI, Eleusa Maria Ferreira. *O contar histórias na educação infantil: um estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica*. 2006. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381400>>. Acesso em 13/06/2011.

LICCIARDI, Livia Maria Silva. *Investigando os conflitos entre as crianças na escola*. 2010. 218p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000779135>>. Acesso em 14/06/2011.

LIMA, Graziela Escandiel de. *Cotidiano e trabalho pedagógico na Educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos*. 2010. 313 p. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2803>. Acesso em 04/06/2011.

LIMA, Lais Leni Oliveira. *As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil*. 2010. 262 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível:

<http://www.bdttd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1560>. Acesso em 18/06/2011.

LIMA, Ruth Regina Melo de. *DANÇA: linguagem do corpo na educação infantil*. 2009. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível: <http://bdttd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3262>. Acesso em 17/06/2011.

LIMA, Samantha Dias de. *Flores para além da esperança: políticas públicas educacionais e a infância cidadã: um estudo nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Leopoldo*. 2008. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS – RS, São Leopoldo, 2008. Disponível: <http://bdttd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2008-06-26T121933Z-532/Publico/flores%20para%20alem%20.pdf>. Acesso em 04/06/2011.

LOPES, Thaís Andrea Carvalho de Figuerêdo. *A política educacional e o direito das crianças à educação infantil em São Luís - Maranhão (1996-2006)*. 2009. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-164106/pt-br.php>>. Acesso em 31/05/2011.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática*. 2010. 303p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*. 2008. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-133850/pt-br.php>>. Acesso em 31/05/2011.

MADEIRA, Maria Cristina. *O letramento como rede: Uma experiência na Educação Infantil*. 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2009. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp121491.pdf>>. Acesso em 15/06/2011.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. *Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos*. 2009. 219p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível: <http://www.bdttd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2568>. Acesso em 18/06/2011.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. 2010. 390p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-141501/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

MARQUEZ, Cristiane Garrido. *O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil*. 2006. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2006. Disponível:

<http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=50>. Acesso em 18/06/2011.

MARTINS, Ida Carneiro Martins. *As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola*. 2009. 181 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP, 2009. Disponível:

<<http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/RAPQEBFSXBAY.pdf>>. Acesso em 10/06/2011.

MARTINS, Lilian Cassia Bacich. *A construção de conceitos de ciências naturais na educação infantil*. 2008. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível:

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6738>. Acesso em 10/06/2011.

MARTINS, Marizilda Guimarães Lemos. *Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngüe*. 2007. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-155142/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. *A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente*. 2007. 246 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2007. Disponível:

<http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1365>. Acesso em 18/06/2011.

MATOS, Genicia Martins de. *Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: enredos de educadoras infantis (UMeIs de Belo Horizonte /2007-2008)*. 2009. 303p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

MEDEIROS, Sonia Teresinha Vieira de. *Educação infantil na rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga no período de 1980-2008*. 2009. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – UNISINOS – RS, São Leopoldo, 2009. Disponível:

<http://bdtd.unisinis.br/tde_arquivos/10/TDE-2009-07-22T154257Z-795/Publico/MedeirosSoniaTVieiraEducacao.pdf>. Acesso em 04/06/2011.

MELLO, Debora Teixeira de. *Uma genealogia das políticas para creche no Brasil: Estado e infância de 1899-1920*. 2008. 266 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441445>>. Acesso em 14/06/2011.

MELLO, Tatiana de F. O. *Da mediação do professor às mediações dos sujeitos - adultos e crianças- na educação infantil*. 2008. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>>. Acesso em 27/05/2011.

MELO, Alessandra Sarkis de. *A relação entre pais e professores de bebês: Uma análise da natureza de seus encontros diários*. 2008. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível: <http://teses2.ufrj.br/Teses/FE_M/AlessandraSarkisdeMelo.pdf>. Acesso em 17/06/2011.

MELO, Ceciana Fonseca Veloso de. *Narrativas infantis: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária*. 2010. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29112010-141231/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil*. 2009, 135 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009. Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mendonca_cn_do_mar.pdf>. Acesso em 18/06/2011.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Sônia Kramer. *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade*. 2006. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>>. Acesso em 27/05/2011.

MOREAU, Sabrina Ferreira. *Itinerários da educação infantil: políticas de financiamento, oferta e atendimento em Porto Alegre e Viamão*. 2006. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8584/000581714.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. *De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. 2010. 181 p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>>. Acesso em 27/05/2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. *As crianças e o exercício das práticas de autoridade*. 2007. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:
<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>>. Acesso em 27/05/2011.

MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. *A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem*. 2007. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007. Disponível:
http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=2322&processar=Processar>. Acesso em 19/06/2011.

NADOLNY, Lorena de Fátima. *Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco a linguagem movimento*. 2010. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível:
<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24180/Estrategias%20de%20formacao%20continuada%20para%20professores%20de%20educacao%20infantil%20em%20foco%20os%20saberes%20do%20mo.pdf?sequence=1>>. Acesso em 18/06/2011.

NOGUCHI, Luiza Freire. *Políticas para a Educação Infantil na região metropolitana de Curitiba*. 2009. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível:
http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/18007/Diss_Luiza_final.pdf?sequence=1>. Acesso em 18/06/2011.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. *Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas*. 2010. 119 p. Teses (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072010-142823/pt-br.php>>
 Acesso em 29/05/2011.

OLIVEIRA, Rita Aparecida de. *Comportamentos de risco para acidente em playgrounds: identificação e opiniões de profissionais da Educação Infantil*. 2008. 167 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2008. Disponível:
http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2008/oliveira_ra_dr_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

OLIVEIRA, Solange de Lima. *Formação para a participação: perspectivas freireanas para a educação infantil no município de Diadema, São Paulo*. 2008. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível:
http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8266>. Acesso em 07/06/2011.

PAIVA, Maria Cristina Leandro de. *Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da Educação Infantil*. 2007. 210 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007. Disponível:
http://bdtd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1318>. Acesso em 17/06/2011.

PALMA, Rute Cristina Domingos da. *A produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do*

ensino fundamental. 2010. 196 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010. Disponível:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000773593>>. Acesso em 14/06/2011.

PANNUTI, Maísa Pereira. *Aprendizagem Operatória e aritmética inicial na Educação Infantil*. 2007. 179 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007. Disponível:
<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/11127/TESE.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

PAVIOTI, Cristiane Regina. *Políticas públicas de educação para crianças de 0 a 3 anos : o caso de Guarulhos*. 2008. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008. Disponível:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000435485>>. Acesso em 14/06/2011.

PEREIRA, Alessandra Maria Aquino Canivezi. *A organização da oferta a educação infantil no município de Amparo na década de 1990*. 2009. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477278>>. Acesso em 14/06/2011.

PEREIRA, Reginaldo Santos. *O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil*. 2008. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008. Disponível:
<http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1955>. Acesso em 18/06/2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas*. 2009. 363 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18264/000727754.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

PETRY, Letícia Marlise. *Educação infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação*. 2009. 253 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível:
<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18260>>. Acesso em 15/06/2011.

PILONETTO, Roseli de Fatima Rech. *Mobilizando processos de formação: a experiência docente com os estágios supervisionados*. 2007. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007. Disponível:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000423611>>. Acesso em 14/06/2011.

PINHEIRO, Maria Margarida. *Concepções de infância e de educação infantil que permeiam a prática docente*. 2008. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal

do Rio Grande do Norte. Natal, 2008. Disponível:
http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2140>.
 Acesso em 17/06/2011.

PINHO, Fernanda Mello Rezende de Pinho. *Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil*. 2009. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9905>.
 Acesso em 06/06/2011.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. *O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte*. 2009. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>.
 Acesso em 28/05/2011.

PIRES, Maria Cristina de Campos. *O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?* 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000402617>>. Acesso em 14/06/2011.

PRADO, Patrícia Dias. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil*. 2006. 282 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000403299>>. Acesso em 13/06/2011.

RAMIRES, Jussara Martins Silveira. *A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relato crítico*. 2008. 292 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-151516/pt-br.php>>.
 Acesso em 02/06/2011.

REIS, Andréa Cardoso. *Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação*. 2007. 222 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007. Disponível: http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3070>. Acesso em 19/06/2011.

RIBEIRO, Bruna. *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*. 2010. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11796>. Acesso em 10/06/2011.

RICHTER, Leonice Matilde. *Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação*. 2006. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006. Disponível:

<http://www.bdttd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=935. e
<http://www.bdttd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=936>. Acesso em 18/06/2011.

RIEGEL, Carmem de Barros. *Jogos e Educação Infantil: Contribuições da hermenêutica filosófica de Gadamer*. 2008. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008. Disponível:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp086798.pdf>>. Acesso em 15/06/2011.

ROSA, Claudia Belardinelli da. *Educação infantil e contação de histórias: memórias e práticas*. 2007. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS – RS. São Leopoldo, 2007. Disponível: <http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-09-12T081929Z-374/Publico/educacao%20infantil%20.pdf>. Acesso em 04/06/2011.

ROSA, Clelia Virginia. *Creche de empresa privada: um estudo exploratório*. 2009. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000769254>>. Acesso em 14/06/2011.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araujo. *Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST*. 2009. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477282>>. Acesso em 14/06/2011.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. *Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor*. 2010. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-151239/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

SANTOS, Kelly Cristina dos. *Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais*. 2006. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível:
<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3383>. Acesso em 10/06/2011.

SANTOS, Nelda Alonso dos. *Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes: investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial*. 2010. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp127066.pdf>>. Acesso em 15/06/2011.

SARAIVA, Camila Fernanda. *Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André*. 2009. 353 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível:
<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9991>. Acesso em 07/06/2011.

SCHNEIDER, Daisy. *Planeta ROODA: desenvolvendo arquiteturas pedagógicas para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. 2007. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12860/000630791.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro. *Um estudo dos conceitos numéricos iniciais em crianças inseridas no ambiente escolar da educação infantil*. 2010. 206 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24822/000749295.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

SHIOHARA, Aline. *O registro como mediação criadora de possibilidades*. 2009. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000446932>>. Acesso em 14/06/2011.

SILVA, Carmem Vignia Moraes da. *Faz-de-conta que eu brinco: o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista-Bahia*. 2007. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1190>. Acesso em 17/06/2011.

SILVA, Greice Ferreira da Silva. *Formação de leitores na Educação Infantil: Contribuições das Histórias em quadrinhos*. 2009. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009. Disponível: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/silva_gf_me_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. *A construção da noção de cidadania infantil no referencial curricular nacional para a educação infantil*. 2006. 232 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000382650>>. Acesso em 13/06/2011.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez. *A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil*. 2008. 227 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/19062/tese%20pos%20defesa%20com%20correcoes%20incorporadas%20-%20fevereiro%20de%202009-II.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

SILVA, Viviane Aparecida da. *Análise da implantação de um currículo para a educação infantil do Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas*. 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11656>. Acesso em 10/06/2011.

SIMÕES, Márcia Rigoldi. *O Programa de Educação Continuada. Formação Universitária (PEC) - Municípios e sua relação com alunos-professores de educação infantil*. 2010. 208 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-160300/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. *A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical*. 2007. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007. Disponível: <http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=431>. Acesso em 18/06/2011.

SOBRAL, Elaine Luciana da Silva. *Proposta Curricular para Educação infantil: (re) significando saberes docentes*. 2008. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2137>. Acesso em 17/06/2011.

SOCZEK, Márcia Barbosa. *Políticas públicas para a Educação Infantil no Município de Curitiba (1997 – 2004)*. 2006. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/10684/SOCZEK.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

SOEJIMA, Fátima Mitie. *Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente*. 2008. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-132418/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

SOUZA, Irene Garcia Costa de. *A educação infantil no papel: análise documental da legislação educacional da cidade de São Paulo (1999-2004)*. 2007. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4326>. Acesso em 10/06/2011.

SPECHT, Ana Claudia. *O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil*. 2007. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13093/000639076.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado*. 2007. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007. Disponível: <<http://www.ppgge.ufscar.br/busca.php>>. Acesso em 28/05/2011.

TEIXEIRA, Mônica Ulson Brandão. *O cuidado na educação infantil na fala de alunas-professoras*. 2010. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível:
http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11364>. Acesso em 10/06/2011.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. *Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar*. 2008. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17062008-104724/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

TELES, Carolina de Paula. *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora*. 2010. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-124314/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

TIAGO, Roberta Alves. *Música na educação infantil: saberes e práticas docentes*. 2007. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007. Disponível: http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1755>. Acesso em 18/06/2011.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. *Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza*. 2010. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>>. Acesso em 27/05/2011.

VELLOSO, Renata Mendes. *O contexto das políticas públicas para infância no campo*. 2008. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

VENANCIO, Adriana Gomes. *A criança como artesã das palavras: o trabalho com a poesia na educação da infância*. 2007. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000411119>>. Acesso em 14/06/2011.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. *'Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir': gênero, docência e educação infantil em Pelotas (décadas 1940-1960)*. 2010. 203 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28824/000772894.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

VIEIRA, Eliza Reverso. *A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural*. 2009. 125p. Dissertação (Mestrado

em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009. Disponível: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/vieira_er_me_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

VIEIRA, Viviane. *A construção da autonomia na educação infantil: uma experiência a partir da cultura corporal*. 2007. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-154640/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

VIGNADO, Jane. *Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada pela investigação-ação na formação continuada de professores de educação infantil*. 2007. 246 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000416085&fd=y>>. Acesso em 13/06/2011.

VILAS BOAS, Maria Carolina. *Construção da noção de número na educação infantil: jogos como recurso metodológico*. 2007. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-145354/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

VITOR, Analice Cordeiro dos Santos. *Aí eu era Antônio Brasil: contribuições de situações didáticas com conhecimentos históricos para a construção da identidade pessoal da criança na educação infantil*. 2010. 209 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010. Disponível: http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3801>. Acesso em 17/06/2011.

WIGGERS, Verena. *As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina*. 2007. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4941>. Acesso em 05/06/2011.

ZORTÉA, Ana Maira. *Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares*. 2007. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13735/000617522.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

ZUMPARO, Viviani Aparecida Amabile. *O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)*. 2010. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12282>. Acesso em 09/06/2011.

ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. *Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância*. 2009. 322 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-160535/pt-br.php>>.
Acesso em 31/05/2011.

ANEXO 1: Resumos teses e dissertações selecionadas nos Programas de Pós-Graduação reconhecidos pela Capes, com notas iguais e superiores a cinco, na área de Educação, referentes à Educação Infantil.

ABIANNA, Izabel Christina Brum. *Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores: uma experiência de ação-reflexão*. 2009. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível:
<http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?cozzzzdArquivo=197>. Acesso em 05/06/2011.

Resumo:

A presente investigação visou qualificar a prática docente de profissionais-formadores com formação específica em diferentes áreas, que atuam em cursos de formação continuada de educadores da Educação Infantil, promovendo a revisão da proposta curricular desses cursos. O estudo foi realizado no Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca, em Porto Alegre. Caracterizou-se como uma Pesquisa-Ação desenvolvida por meio de Seminários Reflexivos e de grupos de estudo, com a participação de profissionais-formadores dessa instituição. Os dados coletados, a partir de manifestações, e-mails e registros escritos foram submetidos à análise textual, numa perspectiva descritiva interpretativa e constituíram o corpus empírico desse estudo. De tal estudo resultaram contribuições significativas para a instituição. O grupo participante considera que os resultados geraram a construção de um conhecimento profissional docente, específico para formação continuada de professores e orientaram a reformulação do currículo e das metodologias empregadas. Os referenciais teóricos, orientadores dessa investigação, evidenciam a crença na pesquisa como base de produção de conhecimento, a partir da prática reflexivo-crítica.

Palavras-chave: Formação continuada; Profissionais-formadores; Pesquisa-ação; Educação Infantil; Educador assistente.

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. *Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil*. 2006. 254 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1369>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Nesta investigação descrevemos a caminhada de trinta e uma professoras envolvidas com a educação infantil, dentre as quais nos incluímos, em busca de formação profissional que possibilitasse entender a função de educar crianças. Nesse sentido, este grupo de professoras inicia um processo de reflexão intencional, sistemática e volitiva, na tentativa de ressignificar alguns conceitos do cotidiano de vida e de trabalho, articulando-os às suas práticas sociais. Tendo como referência os princípios teóricos e metodológicos da abordagem sócio-histórica e da pesquisa colaborativa, o Grupo de Estudos – “A Reflexão Dialógica como Ressignificação da Prática Pedagógica: uma proposta de educação continuada”, motivado pela vontade e necessidade de reelaborar conhecimentos acerca da colaboração, reflexão, educação infantil, brincar e desenvolvimento, caminha ao encontro do novo e percorre, também, o caminho inverso, revisitando conceitos e concepções já consolidadas, confrontando-as e ressignificando-as à luz do próprio esforço e da colaboração dos pares, mediadas pelos Ciclos de Estudos Reflexivos e Sessões de Reflexão Inter/intrapessoal. Podemos afirmar que essas ferramentas auxiliaram o processo de reflexividade posto em ação pelas partícipes, cuja consequência mais importante foi a ressignificação teórica e prática no âmbito da educação infantil. No transcurso desta investigação, pudemos vivenciar alguns pressupostos teóricos e práticos que nos permitiram atribuir ao exercício da reflexividade em colaboração os meios para que as envolvidas resgatassem as ações desenvolvidas, justificassem suas escolhas, confrontassem suas opções teóricas com a de seus pares e com o conhecimento sistematizado, questionassem suas certezas e reconstruíssem, em nível intrapsicológico, o saber elaborado socialmente. Para esse grupo, cuja atividade principal é a profissão docente, o desenvolvimento pessoal e profissional constituiu o objetivo em torno do qual foram articuladas ações e operações possibilitadoras de aprendizagem e reflexão acerca do desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Educação infantil; Colaboração; Reflexão; Consciência profissional; Prática pedagógica; Aprendizagem.

ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. *Se essa escola fosse minha...: a organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar*. 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8552>. Acesso em 07/06/2011.

Resumo:

A presente pesquisa foi realizada nos anos de 2007 e 2008. Este estudo teve como objetivo investigar as ações e relações entre crianças inseridas na educação básica infantil, e buscou compreender como elas lidam com os padrões promovidos pela escola, bem como as maneiras a partir das quais ocorrem as interações entre elas. Acredita-se que essa articulação, entre a maneira como a escola se organiza para atender as crianças e a forma como elas se relacionam com seus pares suscitou elementos para alcançar os objetivos perseguidos no presente trabalho de pesquisa. A investigação, de caráter qualitativo, foi desenvolvida por meio de observações sistemáticas em duas turmas de crianças, com idade entre 5 a 6 anos, de uma escola municipal de Educação

Infantil na cidade de São Paulo. Embora ocorridos os avanços na legislação em relação aos direitos da infância, a escola de educação infantil – que, por meio de relações estabelecidas tendo como base a criança como sujeito passivo e de atividades desvinculadas da realidade social e das especificidades da infância - ainda está impregnada de uma concepção que privilegia as atividades que preparam para o Ensino Fundamental e as crianças, por sua vez, têm pouco espaço para ações espontâneas, como brincadeiras e conversas com seus pares. As hipóteses puderam ser confirmadas com o auxílio de estudos sobre escola de Michael Apple, Jose Gimeno Sacristán, Walo Hutmacher e António Nóvoa, bem como estudos sobre a infância de William Corsaro e Manuel Sarmento.

Palavras-chave: Organização escolar; Educação infantil; Infância; Crianças.

ANDRADE, Cristiane Batista. *Entre o saber e o poder: o trabalho de cuidar e educar*. 2008. 256 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441017>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Quais as condições nas quais os/as profissionais que fazem a educação e o cuidado de crianças, com idade entre zero e seis anos, concretizam o trabalho? Quais são os aspectos relativos ao emprego e à organização do trabalho que informam as relações de trabalho em creches organizadas e mantidas pelo poder público? Para responder a estas indagações, as relações de trabalho foram compreendidas como relações de poder e o processo de trabalho, no campo da educação infantil, mediado não só por arranjos institucionais, mas também pelo saber que fundamenta este trabalho. O foco da pesquisa é o trabalho no campo da educação infantil no setor público, realizado em creche municipal localizada em bairro da periferia urbana em Campinas, no período entre 2003 e 2006, e tem como objetivo a análise das relações e das condições de trabalho de monitoras e professoras. A pesquisa interrogou, na creche selecionada, como as professoras e monitoras (na sua maioria mulheres) constroem suas trajetórias ou carreiras profissionais e quais as representações que constroem sobre o trabalho em educação. As trajetórias diferenciadas, das professoras e das monitoras, são marcadas pela formação, pelo recrutamento, seleção e pela origem social. A pesquisa se interessou não só apreender estas diferenças, mas também como as relações de trabalho expressam as relações de poder, as hierarquias e como se estabelecem as desigualdades entre os que trabalham na creche. A heterogeneidade de inserção profissional em creches - como monitoras e professoras - requereu a compreensão sobre as especificidades de cada uma das profissões. Como as diferentes formas de organização do trabalho contribuíram para diferentes exigências quanto à formação e qualificação, ao mesmo tempo, que informam relações de poder imbricadas nas relações de gênero e na construção do conhecimento e nos saberes profissionais. Essa análise também pretendeu desvelar as representações que as professoras e monitoras constroem para além do que se expressam nas políticas e nas estatísticas educacionais. Para tanto os referenciais analíticos foram construídos a partir da teoria do poder formulada por Norbert Elias. Como as análises sobre as condições e as relações de trabalho não são indissociáveis da discussão sobre a divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo, observaram-se as práticas sociais como diversas e contraditórias em diálogo com as propostas metodológicas produzidas por Daniele Kergoat e Helena Hirata. A pesquisa insere-se nas possibilidades e contribuições para o debate sobre as relações de trabalho em instituições educativas, em especial naquelas orientadas para a educação infantil.

Palavras-chave: Relações de trabalho; Creches; Relações de gênero; Condições de trabalho.

ANDRADE, Rubya Mara Munhoz de. *Por uma pedagogia cidadã, integrando: escola, família e comunidade*. 2009. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009. Disponível: <<http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/cp109022.pdf>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

Este trabalho apresenta a pesquisa realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro, no município de Bagé/RS. A preocupação temática deste trabalho centra-se na ampliação da abrangência social e histórica da escola, integrando profissionais da educação, alunos, pais, pessoas da comunidade, instrutores e técnicos da assistência social e saúde em um trabalho em rede. Assim a investigação buscou analisar as possibilidades e viabilizar a integração, o diálogo, a autonomia e construção de práticas cidadãs e emancipatórias entre Escola x Família x Comunidade e refletir sobre o mesmo a partir de categorias freireanas. A metodologia adotada aproxima-se dos parâmetros que caracterizam a pesquisa participante e a etnografia. Desenvolveu-se através do acompanhamento e construção de propostas e atividades coletivas na escola, buscando-se compreender a maneira como a integração, o diálogo e a participação são propostos e ocorrem na escola.

Percebeu-se o espaço escolar, como propício ao desenvolvimento de uma *PEDAGOGIA CIDADÃ*, uma pedagogia voltada ao diálogo, à integração dos homens, de seus saberes e da superação dos limites postos por ou sobre eles. Uma pedagogia que se funda no amor ao outro, na fé nos homens, na esperança, no respeito a sua palavra, no respeito a sua cultura a partir de uma educação libertadora. Neste sentido, a pesquisa constituiu-se a partir das categorias cidadania, diálogo e integração em Freire e discute os efeitos e contingências dessas ações integradas e protagonizadas na e a partir da escola.

Palavras-chave: Integração; Cidadania; Diálogo; Paulo Freire; Pedagogia cidadã.

AQUINO, Thais Lobosque. *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste*. 2007. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2007. Disponível:

<http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=256>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

O presente trabalho teve por fim investigar a música na formação inicial do pedagogo, sob uma perspectiva de análise direcionada para os cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. Para desvelar este fenômeno, mostrou-se necessário examinar a história da educação musical no Brasil, a trajetória do curso de Pedagogia no país, os limites e possibilidades de atuação do pedagogo com a linguagem musical, além de verificar empiricamente através de análise documental a presença da música no currículo das 76 instituições que oferecem o curso de Pedagogia em regime regular na região Centro-Oeste. O pedagogo é apreendido como profissional legal e eticamente responsável pela docência multidisciplinar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e, por isto, incumbido do ensino musical nos respectivos níveis. Assim, acredita-se ser basilar oferecer preparação em música já durante seu processo de formação inicial para que possa atuar efetivamente com tal área do conhecimento de modo a democratizá-la nas escolas regulares brasileiras. Ao final da investigação, é apresentada uma “pauta e propostas para discussão” que visa fornecer subsídios para pesquisas e projetos empenhados em criar novas tônicas para o diálogo multiface entre o pedagogo e a música.

Palavras-chave: Formação inicial do pedagogo; Centro-oeste; Educação musical.

ARAÚJO, Denise Silva. *Infância, família e creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica*. 2006. 265p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2006. Disponível:< http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=168>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os sentidos e significados de infância, família e creche atribuídos por educadoras e familiares de crianças atendidas por uma creche filantrópica da região sul de Goiânia. Para empreender esta tarefa investigativa, optou-se pelo método sócio-histórico-dialético, que estuda os fenômenos da realidade concreta em permanente articulação com outros fenômenos, constituídos nas relações de contradições entre forças antagônicas, de movimento e transformação. Foi necessário, para tanto, retomarmos a leitura dos clássicos que contribuíram para a construção da concepção dialética de mundo e de homem que orientam essa opção metodológica: Marx (1985 e 1980), Marx e Engels (2005), Gramsci (1987), Kosik (1986), Vasquez (1986), Wallon (1981, 1975), bem como seus interpretes mais recentes: Barbosa (1997), Barbosa, Magalhães e Alves (2003), Rey (2003 e 1997), Andery (2000), Ianni (1985), Carone (1984), Frigotto (1989), Gamboa (1989), dentre outros. Como decorrência desta postura epistemológica, propôs-se uma abordagem qualitativa, no processo investigativo e no tratamento das informações. Na obtenção dessas, optou-se pela entrevista semi-aberta, em que os sujeitos - co-participantes - do processo de pesquisa puderam manifestar livremente suas opiniões sobre os temas propostos, a fim de possibilitar uma compreensão mais ampla do objeto investigado. Na análise das falas dos sujeitos, buscou-se compreender que significados são atribuídos à infância: aqueles ligados a uma concepção idealizada e naturalizada de criança ou aqueles que permitem compreendê-la como sujeito social, inserido na realidade concreta das relações sociais. Além disso, pretendeu-se captar a concepção de educação, analisando o significado atribuído à família e à creche na tarefa social de cuidar e educar as crianças na idade de zero a três anos. Neste processo de análise, em vários momentos, foi possível explicitar os sentidos que os sujeitos atribuíam aos temas propostos e relacionar as semelhanças e diferenças entre os significados construídos, em suas trajetórias individuais e sociais. Para tanto, partiu-se do referencial teórico de Vygotsky (2001, 1989, 1987) e Bakhtin (1999). O eixo articulador desta investigação foi a família, compreendida como meio e como grupo social, constituído por sujeitos, que assumem determinados papéis, vivenciam complexas trocas afetivas, constroem e reconstróem sua compreensão de mundo e de si mesmas, influenciando-se mutuamente, na medida em que se articulam para a satisfação das necessidades individuais e do grupo. Sua

inserção, por meio da criança, no ambiente educativo da creche provoca no grupo social a construção de sentidos e significados permeados por conflitos e tensões.

Palavras-chave: Educação infantil; Infância; Família; Creche; Método sócio-histórico-dialético.

ARAÚJO, Greicy Boness de. *Limites na educação infantil: as representações sociais de pais e professores*. 2007. 84 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11249/000611117.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

A educação de crianças tem gerado inquietações na atualidade e observa-se que pais e professores demonstram dificuldades para delimitar seus papéis e ações no que se refere à colocação de limites. Tendo como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais, este estudo investigou as representações de mães e professoras sobre limites no desenvolvimento infantil com o objetivo de compreender como estas se relacionam com as práticas educativas. O estudo contou com a participação de 14 mães e 8 professoras de educação infantil de escolas particulares de Porto Alegre. A entrevista narrativa e a análise de conteúdo foram utilizadas, respectivamente, como procedimentos de coleta de dados e análise. Os resultados indicaram a representação de limites, preferentemente, como fronteiras a serem respeitadas em prol da moralidade. O uso do diálogo é um recurso presente nas narrativas das mães e professoras, assim como a necessidade de tolerância. Mães e professoras demonstram muitas dúvidas, culpas e inseguranças que repercutem no desenvolvimento dos limites das crianças. As professoras atribuem a responsabilidade da falta de limites às famílias. Já as mães não percebem a escola como uma aliada na educação das crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Educação infantil; Escola; Mãe; Professores; Representação social.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. *Organização e gestão democrática na escola de Educação Infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana*. 2010. 254 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2010/ariosi_cmfd_r_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

Resumo:

O tema central deste trabalho é a prática de gestão democrática nas escolas de educação infantil no Brasil e na Itália. Tivemos por objetivo geral analisar as políticas educacionais nacionais propostas para a educação infantil, identificando as mudanças ocorridas a partir na década de 1980 no Brasil e na Itália, em especial no que diz respeito à organização e à gestão das escolas. Para a coleta de dados empíricos, foram selecionadas escolas do município de Bauru-SP, no Brasil, e escolas localizadas na região central e setentrional da Itália. Apesar de os contextos serem diferentes, foram apontadas aproximações e diferenciações considerando, por um lado, as políticas neoliberais que direcionam as políticas públicas nos países e, por outro, as especificidades históricas, regionais e locais. Entendemos por gestão democrática a gestão das unidades escolares com a efetiva participação de todas as pessoas da comunidade escolar. Observamos, também, a participação das comunidades nos órgãos colegiados, pois, de acordo com as legislações, é por meio deles que a gestão deve se organizar. Os órgãos colegiados são espaços de lutas e contradições e onde as comunidades buscam a satisfação de seus interesses coletivos, voltados ao bem comum, já que o modelo vigente na legislação brasileira e italiana é o representativo. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental em obras de referência, documentos oficiais, legislações, entre outros, referentes ao tema. Também, foram entrevistadas 11 pessoas em Bauru e sete pessoas na Itália, envolvidas na gestão escolar. Foram entrevistados professoras, dirigentes e pais de alunos, tendo por base o mesmo roteiro. As principais categorias que pautaram a discussão da tese foram a participação dos membros da comunidade escolar nos diversos níveis de decisão; a existência ou não de órgãos colegiados deliberativos e a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares. Além das entrevistas realizadas, foram observadas e analisadas quatro escolas de educação infantil em Bauru e visitadas quatro escolas na Itália. Durante o período de permanência em território italiano, participamos de eventos sobre a participação da família na gestão da escola. Percebemos que a concepção italiana de participação é bastante ampla, visto que essa prática já se desenvolve há muito tempo. A originalidade da experiência participativa italiana está em sua origem, em escolas criadas por grupos de pais no período pós-Segunda Guerra. A partir dessas primeiras experiências, constituiu-se um sistema de educação infantil baseado na participação da família. No Brasil, o processo de participação aconteceu de forma diferente, por meio do clamor dos movimentos sociais na década de 1980, mas primeiro a gestão democrática integrou a legislação, para depois ser implantada nas escolas. Atualmente, no Brasil, apesar dos anseios pela participação, observamos

grande dificuldade na efetivação de práticas democráticas e participativas na escola de Educação Infantil, enquanto na Itália verificamos um declínio no interesse por essas práticas.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Educação Infantil; Participação; Políticas Educacionais; Legislação Educacional.

ASSIS, Maria Luiza Fava Lopes Camargo de. *A influência do curso de extensão PROEPRE: Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas para Educação Infantil na formação de professores*. 2007. 340 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000410407>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

A Educação Infantil tem sido objeto de inúmeros estudos que dão ênfase à sua importância na sistematização e nos programas de ensino diante das exigências da sociedade atual. No decorrer do trabalho, são tratadas questões relacionadas à educação em geral e especificamente à educação infantil, ressaltando nosso objeto de análise que é o PROEPRE, sob a modalidade de curso de extensão universitária e também como um programa que foi implantado em diversos estados e municípios brasileiros. A fim de colaborar com a discussão, o objetivo do presente estudo foi fazer uma análise sobre a influência que o PROEPRE tem na formação continuada dos profissionais da educação infantil que participaram do Curso de Extensão Universitária - PROEPRE - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (EDU 015) de Campinas, Americana e Itapira, no ano de 2006. Para essa investigação recorremos à coleta de dados e à análise de dois instrumentos: um questionário para coleta de dados demográficos e o teste situacional, aplicado como pré e pós-teste.

Palavras-chave: Extensão universitária; Interação social; Professores; Construtivismo (Educação); Formação continuada.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. *Ver depois de olhar - a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças*. 2009. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-152645/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

Resumo:

Comumente os professores de educação infantil não possuem formação específica na área de arte. Este estudo apresenta alguns instrumentos teóricos e metodológicos usados para favorecer a compreensão dos desenhos de crianças em um programa de formação inicial de professores de educação infantil. Como o olhar atento e cuidadoso do professor no centro de educação infantil (CEI) é uma peça chave importante para se estabelecer as condições próprias para o desenvolvimento gráfico das crianças, é razoável esperar que esse olhar seja considerado como um elemento importante na formação inicial do professor. A metodologia desta pesquisa primeiramente descreveu o contexto de trabalho definido como formação inicial em serviço, ocorrido em São Paulo, no Programa ADI-Magistério, depois, apresentou referenciais teóricos - Luquet, Lowenfeld, Mèredieu and Kellogg que deram suporte ao material didático utilizado como apoio pelas auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) participantes do programa, e por último, analisou desenhos produzidos por crianças dos Centros de Educação Infantil. As análises produziram para os professores referências visuais mais ricas, definindo um ambiente próprio para as significações a partir do estabelecimento de relações mais interessantes e uma nova forma de comunicação com as crianças.

Palavras-chave: Desenho infantil; Educação infantil; Formação de professores.

BARBOSA, Beatriz Graveli de Sousa. *Cuidar e educar: avaliação do impacto de programa governamental sobre crianças e suas famílias*. 2009. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

Resumo:

O estudo iniciou-se com a descrição da organização institucional do cenário internacional e nacional de oferta dos serviços à primeira infância em relação à noção de Educação e Cuidados com a Primeira Infância. As

características institucionais do atendimento permitiram identificar, no cenário mundial, alguns dos dispositivos gerais presentes nos diferentes sistemas de prestação de serviços em educação infantil, diferenciando-os das demais etapas da educação básica. Em seguida, procedeu-se a discussão da literatura sobre procedimentos de avaliação de políticas, programas e projetos governamentais. Ao interrogar diferentes autores sobre as razões e processos de avaliar, foram elaborados os fundamentos teórico-metodológicos do estudo de caso sobre o impacto desse programa em um grupo específico de seu público alvo. O estudo finalizasse com as entrevistas realizadas em 2008 com profissionais e responsáveis pelos alunos que se encontram matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand. Foram entrevistados seis responsáveis pelas crianças que freqüentam a UMEI desde 2004 e seis profissionais em atuação na UMEI. Por meio da análise do conteúdo das entrevistas foi possível avaliar o impacto da instituição nas famílias em relação à renda e orçamento familiar, no desenvolvimento de hábitos de higiene nas crianças e famílias, e no processo de escolarização. Os dados coletados sobre as crianças permitiram detectar ainda até que ponto a ação da UMEI repercutiu na perspectiva do seu desenvolvimento cognitivo, do acesso aos bens culturais e à saúde. O estudo conclui observando sobre a prioridade estabelecida, a ação de cuidar, e o direcionamento da política educacional para a gestão do trabalho e da pobreza.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação; Avaliação de programas socioeducacionais; Programa Primeira Escola; Educação de Crianças.

BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas. *Afinal de contas, é possível responder quanto custa uma educação infantil de qualidade?* : uma pergunta que leva a muitas outras. 2007. 244 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13263/000642152.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa aborda aspectos importantes para os estudos sobre a relação entre os custos educacionais e a qualidade da educação. O objetivo é oferecer subsídios para uma reflexão sobre os custos de uma educação infantil com condições de qualidade. Discutem-se as relações existentes entre o custo aluno-ano em duas instituições de educação infantil (uma escola de educação infantil comunitária conveniada com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e outra instituição de educação infantil particular) e as condições de qualidade encontradas nas mesmas. A pesquisa foi realizada no ano de 2005 e baseou-se, em termos teórico-metodológicos, na pesquisa denominada “Levantamento do custo aluno-ano em escolas da educação básica que oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade” organizada pelo INEP. Embasada nas estimativas de custo aluno-ano obtidas na pesquisa, a autora apresenta uma análise das condições de qualidade encontradas, levando em consideração os critérios, dimensões e indicadores estabelecidos na própria pesquisa para avaliar a qualidade e aspectos específicos do ordenamento legal relativo a esta etapa da Educação Básica no município de Porto Alegre. A dissertação, em seus quatro capítulos, aborda também aspectos do surgimento e construção do conceito de infância na modernidade e do processo de institucionalização da infância, principalmente no Brasil e problematizações sobre o conceito de qualidade na educação.

Palavras-chave: Aluno; Brasil; Custos; Economia da educação; Educação infantil; Qualidade do ensino.

BIZARRO, Fernanda de Lima. *Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da educação infantil*. 2010. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27058/000763058.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Meu propósito é o de convidar os que me leem a pensarem comigo sobre a pesquisa que desenvolvo acerca dos espaços comumente chamados de pátios das Instituições de Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que se relega aos pátios uma condição secundária, que os mantém longe de estudos sobre suas configurações, pouco a pouco, em muitas escolas estão sendo suprimidos. Seguindo instrumentalizada pela perspectiva pós-estruturalista no processo de escrita da Dissertação não me volto empiricamente aos tantos pátios escolares, mas ao estudo de suas normatizações, ou ainda, aos discursos presentes em documentos ou publicações editoriais selecionados e que tratam dos pátios. Assim, o material empírico desta análise é composto então por dois documentos recentes disponibilizados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e duas publicações editoriais das décadas passadas: - Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de EI – volume (MEC, 2008a) e encarte (MEC, 2008b); - Paisagismo no Pátio Escolar (FEDRIZZI, 1999); - A Cidade e a Criança (LIMA, 1989). A partir deles trato dos acontecimentos históricos que culminaram com a edificação das IEI tal como as

conhecemos; focalizo os pátios em meio à discursividade que constitui a infância escolarizada; abordo a formação dos campos discursivos que, de algum modo, são autorizados ou legitimados como referenciais teóricos dos espaços escolares, sobretudo, referindo-se aos documentos analisados e aos pátios das IEI e dedico-me à questão que considero central ao tratar deste tema, tanto para as pesquisas relacionadas às infâncias, quanto às arquiteturas escolares. Surgidas no percurso desta investigação, as tantas indagações que destaquei acima me levaram a um pátio que me é diferente, um pátio que se mostra em diferentes aspectos. Um lugar que tem história, que se inventou tal qual se constituiu a própria institucionalização/escolarização de crianças pequenas. Um espaço que convida as crianças à nele permanecer. E, neste sentido, um ambiente com determinada função na escolarização e que significa muito às crianças que nas Escolas Infantis permanecem. Um espaço destinado ao contato com “a rua”, a fantasia, a brincadeira, a natureza, a aprendizagens, ao prazer. Tudo isso dentro dos limites da escola. Limites não apenas no sentido físico, mas de um ambiente calculado e controlado para tanto. Um lugar governado. Destaco, contudo, que as arquiteturas escolares – e/ou o governo das infâncias através de tais arquiteturas – não pertencem a um único discurso, no caso o pedagógico. Ao contrário, pertencem a um conjunto de práticas ou um campo de discursividades em torno deste espaço – a escola.

Palavras-chave: Arquitetura; Educação infantil; Escola; Escolarização; Espaço físico; Infância, Recreio.

BLANCO, Marcilene Regina. *Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades*. 2007. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122007-155211/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

Resumo:

A presente pesquisa buscou investigar a cooperação na Educação Infantil, de modo a refletir sobre o processo educativo envolvido na interação entre as crianças e estas com o professor, no sentido de analisar o papel do professor na promoção de atitudes cooperativas bem como a existência de jogos cooperativos neste nível de ensino. Com base na pesquisa qualitativa em educação, a metodologia adotada para este estudo é a do tipo etnográfico, em que a investigação proposta foi realizada através da observação participante, filmagens, entrevistas e pesquisa documental. Os subsídios teóricos estão baseados nos pressupostos de autores e pesquisadores que se dedicam ao estudo do lúdico e da Educação Infantil, como Kishimoto (2005), Friedmann (1992; 1996), Wajskop (1995), Nicolau (2003), Carneiro (2006), Kramer (2006), Vygotsky (1994), Brotto (2001), Teixeira (2001), Soler (2005; 2006), Brown (2006). A análise dos dados obtidos pela pesquisa aponta para uma prática em que o lúdico resume-se a passatempo e recreação apesar de aparecer no discurso como um instrumento de ensino; o brincar não é planejado, estruturado ou mediado pelas educadoras, restringindo-se a brincadeiras livres; as educadoras não conhecem os jogos cooperativos e não os utilizam na sua prática educativa; em suas falas não demonstraram clareza sobre o conceito de cooperação, apresentando dificuldades em desenvolver atividades que a objetivem. Entretanto, observou-se a possibilidade de promover atitudes cooperativas nas crianças de 4 a 6 anos de idade pela mediação de um adulto mais experiente quando estão brincando. Para melhoria desta realidade, é necessário a capacitação dos diretores, professores, monitores e funcionários das creches municipais através de cursos, treinamentos, formação continuada, voltados à Educação Infantil, contextualizando-a historicamente, definindo o seu papel como um nível de ensino e como lugar da socialização, trabalhando a teoria na prática, para que esta seja criativa e comprometida com a educação das crianças, uma educação que privilegie a cooperação.

Palavras-chave: Cooperação; Educação Infantil; Jogos cooperativos; Lúdico; Mediação.

BOLDRIN, Leila Conceição Fávoro. *A especialização como espaço de formação continuada do professor de educação infantil em Goiás*. 2007. 245 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2007. Disponível: <http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=174>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

Este trabalho tem por objeto de estudo os cursos de especialização em Educação Infantil e integra-se à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação. Mais especificamente, apresenta-se como subprojeto da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos, da Faculdade de Educação/UFG. Para tratar de nossa temática central, nos aventuramos pela história das creches e pré-escolas no Brasil, articulando essa trajetória com a formação dos seus professores, enfatizando a pós-graduação e o cenário em que os cursos lato sensu foram nascendo e se multiplicando sem regulamentação adequada. Norteou nossa investigação a intenção de aprofundar o conhecimento acerca da configuração da especialização em Educação Infantil no Estado de Goiás,

a possibilidade de formação dos professores naqueles cursos e de considerá-los como educação continuada. A pesquisa se ateve aos cursos oferecidos em Goiás entre 2003 e 2006, coletando dados de cinco instituições, sendo três públicas e duas privadas, nos municípios de Goiânia, Anápolis, Ceres, Jataí e Rio Verde. Analisamos os projetos dos cursos e propusemos questionários aos coordenadores e a 35 alunos das especializações investigadas. Nossas análises e reflexões foram inspiradas pelo referencial teórico da dialética marxista, considerando que o trabalho com a educação exige conhecimento sobre os mais variados elementos que envolvem os projetos e a prática educativos, buscando suas múltiplas determinações e sua constituição constante no movimento histórico e na concretude das relações. Os resultados encontrados demonstram a oferta crescente de cursos de Educação Infantil em nível lato sensu a partir da LDB de 1996, com crescimento de 300% entre 1998 e 2006. A pesquisa apontou para a importância que eles têm representado na formação específica para atuação em creches e pré-escolas. Os projetos estudados seguiram linha semelhante de construção curricular, tendo em comum a preocupação com referenciais teóricos que embasam o campo da educação da infância e concepções progressistas sobre a criança como ser histórico, ativo e portador de direitos. A orientação dos cursos pesquisados tem se pautado, porém, pela complementação das deficiências da graduação em Pedagogia, que até pouco tempo não contemplava o trabalho com crianças pequenas, em especial de zero a três anos. Considera-se, ainda, que essa realidade possa ser modificada frente à definição oficial das Diretrizes da Pedagogia, que determinaram esse curso como locus privilegiado da formação inicial da Educação Infantil, o que demanda reformulação das suas propostas curriculares. Diante disso, é momento de repensar e superar o papel da especialização, não lhe atribuindo mais caráter enfático na complementação de deficiências da graduação. Os cursos necessitam assumir postura voltada para o seu papel efetivo, que é o de aprofundamento de temas relevantes, definição de eixos e linhas de pesquisa que conduzam efetivamente à construção de novos conhecimentos na área, contribuindo ativamente para a consolidação de uma Pedagogia da Infância e a formação de profissionais críticos e progressistas, transformando-se, verdadeiramente, em espaço privilegiado de formação continuada de professores.

Palavras-chave: educação infantil, especialização, formação de professores.

BORGES, Roberta Rocha. *Curso de extensão universitária PROEPRE : contribuição para formação de professores da creche*. 2009. 327 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000446117>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

O presente trabalho teve como objetivo pesquisar a influência do Curso de Extensão Universitária (PROEPRE): "Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação Infantil I (EDU - 044)", na formação dos professores de creche. Fundamentado na teoria piagetiana, esse curso tem por objetivo a formação continuada de professores de creche de acordo com os princípios pedagógicos do PROEPRE- Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental-, conta também com a contribuição dos modelos curriculares oficiais das cidades de Reggio Emilia (Itália) e Barcelona (Espanha), da "Associação Criança" da Universidade do Minho, Braga (Portugal). Para realizar essa investigação formaram-se dois grupos. O primeiro constituído por uma amostra de 34 alunos matriculados na cidade de Campinas-SP e, o segundo, por uma amostra de 29 alunos matriculados na cidade de Itapira-SP, totalizando, assim, uma amostra de 63 alunos. Para a coleta de dados utilizaram-se dois instrumentos: um questionário para obtenção dos dados demográficos, ou seja, a idade do aluno, o tempo de serviço, sua formação inicial e continuada, carga horária de trabalho; e um teste situacional, o qual foi aplicado como pré e pós-teste. A presente pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira etapa consistiu na aplicação do questionário para coleta dos dados demográficos, sendo que, ainda nesta fase, foi aplicado o teste situacional. Na segunda etapa as alunas participaram do curso do PROEPRE: "Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas para a educação infantil I" e, na terceira e última etapa foi aplicado novamente o teste situacional. Tendo por objetivo comparar o desempenho das alunas no pré-teste e no pós-teste, foi realizada a análise estatística os resultados a fim de relacionar os dados demográficos e o desempenho apresentado no teste situacional e comparar o desempenho entre as turmas de Campinas-SP e Itapira-SP. Para isso foram utilizados a Análise de Variância (ANOVA), o teste de TuKey e o teste de Mann-Whitney. A análise estatística comprovou que houve mudança significativa nas concepções teóricas do professor, tanto na turma de Campinas-SP como na turma de Itapira-SP. Os resultados indicam que, a idade, o tempo de serviço, a carga horária de trabalho e a formação inicial não influenciaram as mudanças constatadas. Isso significa somente ao curso de extensão do qual participaram podem ser atribuídas às diferenças apontadas pelos resultados do pré-teste e do pós-teste. Tais resultados, também, sinalizam a necessidade e a importância de cursos específicos para a formação de professores de creche, que abordem o desenvolvimento global das crianças pequenas e a organização do trabalho pedagógico para essa instituição, conteúdos insuficientemente trabalhados na formação do professor.

Palavras-chave: Educação infantil; Creches; Desenvolvimento infantil; Formação de professores; Extensão universitária.

BREJO, Janayna Alves. *Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)*. 2007. 907 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000423608>>. Acesso em 13/06/2011.

Resumo:

Esta dissertação tem como objetivo desenvolver um Estado do Conhecimento da produção acadêmica sobre a Formação de Profissionais da Educação Infantil no Brasil, no período de 1996 a 2005. Considerando que a formação dos profissionais, desse nível de ensino, vem sendo uma preocupação constante dentro dos sistemas educacionais, pois se entende que este é um dos pilares da mudança de qualidade da educação. Tendo como objeto de estudo os resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado identificadas, por meio do banco de teses da Capes, construímos um amplo e aprofundado diretório de pesquisas sobre o tema, na tentativa de compreender o que tem sido estudado por uma gama de pesquisadores, buscando conhecer suas principais preocupações e perspectivas, bem como as lacunas e recomendações que precisam ser observadas no âmbito dos estudos educacionais e das políticas públicas voltadas para a pequena infância. A análise de conteúdo, definida por Bardin (2000), configurou-se como o principal o procedimento metodológico que orientou a presente pesquisa, possibilitando a realização de uma investigação de cunho qualitativo. O referencial teórico utilizado pautou-se nos estudos de autores como André (1986; 1999; 2002), Facci (2004), Brzezinski (1999; 2006), Campos (1999; 2006), Cerisara (2002; 2004), Ferreira (1999; 2002), García (1999), Khishimoto (1998; 1999; 2000; 2003; 2004), Kramer (1994; 1996; 2006), Nascimento (1999; 2001; 2003; 2005), Pimenta (1994), Rocha (1999; 2001), Soares (1989; 1992), entre outros, a fim de localizar e aprofundar as questões trazidas pelos resumos, indo além da simples construção de uma pesquisa descritiva. Focalizamos assim, os principais pontos de vista apresentados pelas produções acadêmicas, ou seja, convergências, divergências, anseios, preocupações e indicações, discutindo as possibilidades de transformação e mudança, no campo da formação do profissional da educação infantil. Deste modo, vislumbramos contribuir a partir deste trabalho, para que este nível de ensino seja reconhecido como essencial na vida escolar de qualquer criança, impulsionando a formulação e a implementação de políticas, que valorizem e corroborem para a qualidade da formação desse profissional.

Palavras-chave: Estado do conhecimento; Educação infantil; Formação de profissionais.

BUFALO, Joseane Maria Parice. *Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001)*. 2009. 179 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000449640>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

O objetivo central da presente pesquisa é a análise de como está sendo construída a profissão docente de creche no seio dos movimentos de resistências culturais, uma vez que a concepção de docência, ora focalizada, vai além do trabalho desenvolvido junto aos meninos e meninas de 0 a 3 anos. Ou seja, a complexidade da formação político-cultural das docentes, é contemplada nesta análise, via escolha do objeto Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, tratado como um espaço educativo mais amplo, pleno de tensões e de lutas, em que se afirma o conceito de classes sociais. Para tal focalizo, nesta pesquisa, os documentos deste Sindicato, no período de 1988 a 2001, os quais, em sua maioria, foram encontrados na própria entidade. Além destes, compõem a pesquisa, três revistas da área da educação e um caderno de poesias, ambos também publicados pelo Sindicato e hoje encontráveis em meu acervo pessoal. Elegi estas fontes primárias já que foram produzidas diretamente pelos trabalhadores e trabalhadoras, do serviço público municipal de Campinas. Nesta pesquisa concebo as docentes de creche como produtoras de culturas, como sujeitos da história que se constroem nas relações de trabalho, de gênero, de idades, de etnias. Neste sentido, as analiso como pertencentes a uma classe social. Ao mesmo tempo, situo historicamente o Sindicato, focalizando-o através dos tempos em sua composição e organização, destacando nas análises as relações de gênero e a educação infantil. Inicio a tese com uma carta, na qual trago à tona experiências por mim vividas, como docente de creche. Com o objetivo também de contemplar as vozes de outras colegas, docentes de creche, isto é, as monitoras, optei por dar início a cada capítulo com uma ata redigida por elas próprias, a qual, por sua vez, foi destacada dentre os documentos do Sindicato. Na abertura de cada capítulo registro, ainda, uma poesia de autoria de trabalhadoras do serviço público municipal, na tentativa de enriquecer as tessituras analíticas apresentadas. Sendo assim no primeiro capítulo abordo a entidade sindical como um espaço de luta e resistência dos trabalhadores e trabalhadoras, bem como discuto a situação de classe social das docentes de creche. Na sequência, no segundo capítulo enfoco o

conceito de docência em creche, através da bibliografia na área. No último e terceiro capítulo contextualizo o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, tendo como eixo as relações de gênero e a educação infantil nas pautas de lutas da entidade. Finalizo a tese com uma outra carta, na qual abordo a arte de aprimorar-me como docente de creche, no diálogo com as experiências de pesquisa vividas no doutorado. Destaco, finalmente, que descobri, nesta pesquisa, que na trajetória das reivindicações desta categoria, nem só o salário estava presente nas respectivas pautas, e, sim, encontram-se tantas outras reivindicações, tais como a exigência de melhoria da formação docente, mostrando, assim, que nem só de salário vivem as docentes de creche.

Palavras-chave: Educação infantil; Formação de professores; Criança pequena; Classes sociais; Resistência cultural; Relações de gênero.

CAMPOS, Jameson Ramos. *“Era um sonho desde criança”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB*. 2008. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1875>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

O objetivo desse trabalho foi acessar e compreender a representação social (MOSCOVICI, 2005) da docência para os professores da educação infantil e do ensino fundamental do município de Queimadas na Paraíba. Partimos do princípio de que essa representação que permite ao professor nomear a sua profissão e agir em relação a ela, é produto de regularidades que se expressam na forma de um habitus (BOURDIEU, 1983a), matriz geradora de percepção e de ação. Que esse habitus professoral tem suas raízes nas experiências e trajetórias de vida social e profissional do grupo. Assim, a partir de algumas variáveis procuramos acessar o perfil do professorado pesquisado e nos aproximar do seu estilo de vida para compreender suas escolhas pela profissão e a representação social do ser professor para esse grupo. Nesta pesquisa foram usadas quatro fontes de dados: a) Os Questionários de Caracterização; b) os Questionários de Práticas e Significados; c) os Relatos de Experiência e; d) as Entrevistas em Profundidade. A análise do material coletado foi feita através da estatística simples (frequência), do cruzamento de variáveis através de tabelas cruzadas e da análise temática de conteúdo. Os resultados apontam para a existência de um grupo relativamente homogêneo no que diz respeito à sua origem social e ao estilo de vida e para uma imbricação entre essa origem e esse estilo e a escolha da profissão. A representação do ser professor, por seu lado, se apresenta de maneira multidimensional. Quatro dimensões se entrecruzam e se articulam para fornecer ao professor uma representação coerente desse ser: as dimensões do amor e do cuidado, da ajuda e da doação, do ensinar/aprender e do sacrifício e da esperança. Os elementos dessa representação estão ancorados nos esquemas de percepção e apreciação do grupo, nas regularidades e nas experiências de vida religiosa, familiar, de gênero e profissional. Nestas regularidades encontramos os elementos que compõem o habitus professoral que orienta percepção e ação, representação e prática cotidiana desses professores. A representação social do ser professor aparece ainda como elemento balizador da identidade profissional do grupo de professores. Encontramos também, indícios de mudanças nas práticas desses profissionais desde que concluíram o Curso de Pedagogia. Não sabemos, entretanto, se tais mudanças são apenas pontuais ou apontam para indícios de uma transformação do habitus professoral ou da representação social do ser professor.

Palavras-chave: Formação de professores; Representações sociais; Habitus; Identidade Docente.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. *A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância*. 2010. 192p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000773953&fd=y>>. Acesso em 13/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa que surge a partir da realidade da Educação Infantil de São Luís - MA, se desenvolve no "olho do furacão" dos acontecimentos do meio acadêmico e das políticas públicas para a Educação Infantil na contemporaneidade. Fundamentada por um referencial interdisciplinar das Ciências Sociais, aprofunda a partir da revisão de literatura a discussão acerca das infâncias, relacionando os estudos sociais da infância com as escolas sociológicas e problematizando colonialismos e hegemonias epistemológicas. Propõe um diálogo do paradigma teórico-metodológico da Sociologia da Infância com a construção da política nacional de Educação Infantil, através da vasta documentação regulatória elaborada nos governos Lula (2003-2010), refletindo sobre a batalha das idéias entre as diferentes concepções de Educação Infantil, as contradições, avanços e retrocessos inerentes a articulação do movimento social, meio acadêmico e o atual governo, que configuram as disputas

desse campo. Para tanto, analisa e problematiza os seguintes documentos: Orientações sobre a Política de Conveniamento, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Projeto de Cooperação Técnica para construção de Orientação Curricular, Novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a Emenda Constitucional sobre a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos. Os documentos citados, mais pareceres técnicos e acervo bibliográfico, constituem-se em fontes de dados desta pesquisa. As análises apontam para várias tentativas de exclusão das crianças de 0 a 3 anos do âmbito das políticas educacionais e para a possibilidade de nova fragmentação da primeira etapa da Educação Básica, a qual a realidade de São Luís -MA é exemplar. Defendo que a Sociologia da Infância possa fundamentar as discussões e as ações políticas e pedagógicas necessárias para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil crítica e emancipatória, podendo contribuir com a formação docente com saberes e fazeres pedagógicos específicos para as crianças pequenas. Reafirmo a necessidade de se pensar uma Sociologia da Infância "Macunaímica" e enfatizo o objetivo de compreender os processos de construção da Educação Infantil, que garantam, acima de tudo, os direitos das crianças à própria infância.

Palavras-chave: Educação infantil; Política educacional; Sociologia da infância; Cultura infantil; Movimentos sociais.

CAPISTRANO, Naire Jane. *O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do PAIDÉIA/UFRN*. 2010. 213 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3785>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

O presente trabalho teve por objetivo investigar a perspectiva de formação de professores/as, como lócus da investigação, cursistas que atuam na Educação Infantil acerca da formação continuada desenvolvida pelo Paidéia/UFRN, através do Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, tendo, como foco essencial, os saberes relacionados à Educação Física. A partir desse objetivo geral, elegeu-se como objetivos específicos, conhecer: interesses e expectativas que motivaram os/as professores/as a participar da referida formação; a avaliação dos/as professores/as em face da formação continuada proposta; fatores impulsionadores de possíveis mudanças da atividade docente quanto à prática pedagógica de Educação Física na educação infantil. A metodologia assumiu princípios e técnicas da abordagem qualitativa e as características da estratégia descritivo-interpretativa. Definiu/sistematização dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos: questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. Os dados construídos, baseados na técnica de Análise de Conteúdo, privilegiaram as reflexões e as falas sobre a criação de novos significados e sentidos para os saberes/fazeres da Educação Física. Constatou-se, dentre outros resultados, a necessidade e a busca pela melhoria da formação docente, visando ao aprimoramento da prática educativa. Evidenciou-se, também, que as situações de interlocuções (em interações com os pares, com os professores/as formadores/as, outros/as profissionais da área ou/e áreas afins, entre outras) foram indicadas pela maioria das professoras cursistas como momentos relevantes para a ressignificação dos saberes. Em relação à Educação Física, verificou-se que a participação no curso investigado proporcionou o reconhecimento dessa prática pedagógica como componente curricular e da importância da inclusão das suas especificidades no planejamento pedagógico. Dessas elaborações, chega-se a conclusão de que conhecer as perspectivas dos/as professores/as sobre formação continuada poderá contribuir para o debate teórico-metodológico no campo da formação docente e para a criação de novas ações – projetos e programas de formação continuada –, favorecendo a construção de caminhos cada vez mais exitosos em prol de uma formação docente, capaz de propiciar novas formas de atuação no contexto educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação continuada de professores/as; Educação Física.

CARAM, Adriana Maria. *Crises das idades – Ao entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança: uma leitura a partir de Vygotski*. 2009. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível: <<http://www.ppge.ufscar.br/busca.php>>. Acesso em 28/05/2011.

Resumo:

A proposta do presente trabalho está pautada no aprofundamento teórico dos estudos de Vygotski, a respeito das Crises das Idades abordadas no Tomo IV de sua obra. As manifestações de crise foram sempre vistas nas instituições de Educação Infantil e por alguns investigadores da Psicologia como desvio de normas padrão ou como doença da criança. A pesquisa buscou trazer à discussão outra perspectiva de análise da crise das idades,

entendida por Vygotski como sendo pontos de virada no desenvolvimento da criança e que se caracterizam por mudanças bruscas, impetuosas, como se fossem um acontecimento revolucionário, tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado delas. A questão de pesquisa que norteou este trabalho foi: *Como as docentes da Educação Infantil percebem e conduzem os momentos de crise no desenvolvimento da criança?* E os objetivos, três: *analisar como as professoras percebem os momentos de crise no desenvolvimento das crianças; identificar e analisar episódios de possíveis momentos de crises entre as crianças e levantar e analisar as atitudes utilizadas pelas professoras para a solução dos episódios de possíveis crises de desenvolvimento das crianças.* A coleta de dados foi realizada numa creche de uma universidade pública do estado de São Paulo. A metodologia de pesquisa pautou-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotski. Os resultados foram analisados por intermédio de duas diretrizes: *A percepção das professoras sobre as Crises das Idades na Educação Infantil e suas manifestações nas crianças* e *As professoras e suas intervenções nos momentos de crises.* Tais análises indicam-nos que as professoras percebem que ocorrem manifestações de crises no desenvolvimento da criança e que uma possível falha na formação delas as impedem de enxergar tais crises sob seu aspecto positivo, caminho necessário para uma nova formação psicológica na personalidade da criança, e finalmente, que a forma como as docentes agem, precisa ser repensada para que se possa ter uma prática pedagógica reflexiva embasada na Teoria Histórico-Cultural, que entende a criança como sujeito concreto, que participa e faz história.

Palavras-chave: Crises das Idades; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

CARONI, Cybelle. *Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida.* 2011. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3272>. Acesso em 04/06/2011.

Resumo:

Como é ser/tornar-se professor de crianças de 1 a 2 anos? No intuito de responder a este questionamento e pesquisar como é que a minha experiência - o que eu vivo - transforma-se em saber experiencial - no que eu sei, analisei os registros escritos – diários e avaliações - feitos de 2004, quando iniciei a docência na primeira turma de Classe Bebê de uma escola particular do município de Porto Alegre, a 2010. As primeiras investigações giraram em torno do aprofundamento teórico das ideias sobre o saber, através dos estudos de Clermont Gauthier e Maurice Tardif, e sobre a experiência, através de Hans-Georg Gadamer, Jorge Larrosa e Marie-Christine Josso. Acreditando que a escrita é uma das formas de pensar, refletir e promover auto-formação docente, agrego as ideias de John Dewey e Miguel Zabala à base teórica desta dissertação. Partindo dos estudos destes autores, faço uma análise textual discursiva, ancorada na minha prática docente, onde reconheço que a teoria e a prática se complementam. A teoria me dá subsídios para enfrentar situações inusitadas que a prática provoca, mas ela depende da prática para poder existir.

Palavras-chave: Educação infantil; Experiência; Saber experiencial; (Auto)Formação docente.

CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de. *Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública.* 2010. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11178>. Acesso em 07/06/2011.

Resumo:

O objetivo deste trabalho é discutir as implicações da formação docente e sua prática em sala de aula, dentro da perspectiva da teoria crítica. Especificamente, examinaram-se os elementos oferecidos a partir das escolhas dos professores, buscando associar tais preferências à sua formação inicial e continuada. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de educação infantil, na cidade de Campos do Jordão, tendo como sujeitos focais três professoras. Utilizaram-se os princípios metodológicos da observação em sala de aula como procedimentos de identificação e análise de dados. Primeiramente, caracterizaram-se os objetivos dos professores para atender às exigências oficiais em contraponto com a prática em sala de aula. Em seguida, cruzaram-se os dados referidos aos usos das informações e avaliando-se as possíveis contribuições na aprendizagem e prática em artes. Com base nos dados analisados, verificaram-se as relações entre usos das artes (visuais, música e artes do corpo) e os tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula, além do registro de procedimentos e atividades planejadas, e estímulos em situações concretas de aprendizagem. As alterações nas políticas educacionais frente ao trabalho realizado na educação infantil pública conduzem a uma reflexão sobre a formação do professor e sua necessidade de atender às exigências oficiais decorrentes das mudanças curriculares promovidas nesse nível de ensino. A adequação do professor, em face de suas condições de trabalho, enfrenta inúmeros elementos dificultadores, entre eles a sua formação. A importância da área de artes como recurso e conteúdo nos currículos

escolares é confirmada pelas pesquisas e preconizada pela legislação brasileira, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, reafirma-se que existem outras possibilidades além do que é proposto por lei quanto à fruição da arte como cultura. Para o esclarecimento sobre as práticas de tais professores, busca-se aqui focalizar a inserção da arte, e sua necessária relação com os demais campos do conhecimento, a partir da percepção dos próprios professores sobre a dimensão estética. Sendo assim, a formação do professor, sua atuação sobre o ambiente e as propostas para as artes em sala de aula pretendem ser discutidas nesse projeto. E para tanto, partiu-se das noções de experiência, cultura de massa, teoria da pseudoformação e da pseudocultura como conceitos que regem a crítica dos teóricos frankfurtianos sobre o capitalismo tardio, como também seus efeitos sobre a educação e sobre a estética na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Ensino de artes; Educação infantil; Teoria crítica da sociedade; Formação.

CASAROTTI, Magda Helena Balbino. *Sexualidade na educação infantil: impasses dos professores diante das questões das crianças*. 2009. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

Resumo:

Investigar os impasses dos professores da educação infantil, diante das questões da sexualidade da criança, no espaço escolar, foi o foco central do estudo realizado. Buscamos averiguar as dificuldades do professor em agir diante de situações em que a sexualidade infantil emerge e de que maneira esse tema interfere na ação pedagógica. Além da revisão da literatura sobre o assunto, a partir do referencial teórico da Psicanálise, foram realizadas *Conversações* com um grupo de oito professores da educação infantil: docentes de escolas públicas e privadas de Belo Horizonte. A ausência de um saber predeterminado para lidar com a sexualidade, na escola, gera mal-estar. A análise das *Conversações* permitiu-nos perceber como a subjetividade do educador diante das questões da sexualidade surge, interferindo na condução dos questionamentos dos alunos, sejam eles oriundos de escolas públicas ou privadas. No decorrer das *Conversações*, os professores relataram a importância do espaço de circulação da palavra sobre a sexualidade da criança, possibilitando reflexões sobre suas práxis e construção de um novo modo de agir e pensar sobre o sexual na infância.

CEPERA, Altmary Aparecida. *Educação infantil e formação profissional docente: um estudo sobre o programa PEC*. 2006. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2913>. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo inicial discutir questões relacionadas à formação profissional de professores da educação infantil no sentido de compreender como se deu a implementação do programa PEC – Formação Universitária Municípios no estado de São Paulo. Nesse intuito, procurou-se inicialmente conhecer a legislação pertinente a esse respeito, a qual subsidiou esta pesquisa. Além da preocupação em apreender a legislação, efetivou-se diversas leituras no intento de revisar a literatura existente, que serviu de embasamento para a discussão do tema. Diante de algumas leis, planos, resoluções e outros documentos, procurou-se conhecer a história da educação infantil, os direitos e fundamentos legais dos profissionais que nela atuam no que respeita a sua formação continuada, tendo em vista desenvolver o estudo sobre este programa, que tem como objetivo a formação de professores em exercício, constituindo-se em um programa especial de formação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e da educação infantil. Partiu-se do princípio de que a formação continuada é uma necessidade, porém, entende-se a priori que uma formação contundente requer um tempo hábil para que os profissionais construam a práxis necessária para atuar de maneira compromissada e competente. Neste sentido, buscou-se compreender o processo histórico e da formação profissional dos professores da educação infantil, iniciando-se esse processo a partir de um resgate sucinto da trajetória de vida da autora deste estudo. Em seguida procedeu-se um exame de alguns aspectos históricos da educação infantil, apresentando-se alguns tópicos, os quais se afiguram extremamente importantes para a melhor compreensão e estudo da matéria. Dando-se continuidade ao estudo fez-se uma incursão pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61, 5692/71, 9394/96), além do exame da Constituição Federal de 1988 e do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, no intuito de demonstrar o processo constitutivo do atendimento da educação infantil. Identificou-se também, nos mesmos ordenamentos legais, o tratamento dado ao professor que atua nesse nível educacional, a partir do auxílio de alguns teóricos que abordam o assunto, especialmente no que respeita a formação profissional dos docentes da educação infantil. Na sequência, apresentou-se o Programa PEC – Formação Universitária Municípios, desenvolvido nos anos 2003 e 2004 na rede municipal de São Paulo, possibilitando nas Considerações Finais a discussão deste Programa,

tendo-se como pano de fundo as crescentes exigências impostas pelos “novos tempos” em relação à questão da formação continuada, associadas às questões neoliberais específicas de um país “em desenvolvimento” como o Brasil. Faz-se necessário informar que não se teve a pretensão de abordar a totalidade dessas questões, intentou-se, tão somente, apontá-las como relacionais. Assim, espera-se que esta pesquisa sirva de orientação para outros pesquisadores na área da educação infantil e que a mesma, diferentemente de se tornar mais uma produção nas prateleiras da academia, suscite novas discussões e novos debates na área, inquietando alguns e, em outros, despertando “novos olhares” em direção a uma realidade mais crítica, social, política e educacional.

Palavras-chave: Educação infantil; Formação profissional docente; Formação continuada; PEC – Formação Universitária Municípios.

CHAVES, Marta. *O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960*. 2008. 324 p. Tese (Doutorado em Educação).

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível:

<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24706/TESE%20MARTA%20CHAVES.pdf?sequence=1>>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa tem por objetivo desvelar o caráter ideológico da proposta de Educação Infantil que orientou as práticas educativas nas salas de Jardim de Infância no Estado do Paraná na década de 1960. O ponto de partida é o contexto de industrialização que ocorreu no auge da Guerra Fria. No Paraná, sob a justificativa da defesa do desenvolvimento e do progresso, foram elaborados documentos – tanto normativos quanto pedagógicos – e projetos para organização das unidades educativas de ensino. A organização da educação no Estado se deu sob a tutela da ONU e da Unesco, que legitimaram a proposta de educação do Estado no período em questão. Nesta lógica, a defesa da democracia e do civismo constituiu o princípio basilar numa sociedade, contraditoriamente, marcada pelo golpe militar de 1964. A realização desta pesquisa esteve amparada nos pressupostos teóricos marxistas que orientaram a compreensão da função do imperialismo estadunidense neste contexto. A análise dos documentos orientadores do Estado para a educação pré-primária revela que as orientações oficiais se amparavam na Escola Nova, cujos princípios foram reapresentados e fortalecidos na segunda metade do século XX e atenderam às particularidades da educação paranaense e brasileira, num período em que se defendia a educação voltada para a formação da classe trabalhadora. A formação da criança para a convivência democrática ocorreu numa escola ativa e produtiva, onde a preparação para a alfabetização e a competência no primário eram propaladas como condições para uma vida promissora. Neste contexto, hábitos e condutas na vida social como o civismo e o amor ao trabalho fizeram parte da formação da criança. Documentos e práticas educativas estavam sob a orientação estadunidense, o que contribuiu para fortalecer a manutenção da hegemonia do capital no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jardim de Infância; Proposta Pedagógica; Progresso; Desenvolvimento; Práticas educativas e civismo.

CHICARELLE, Regina de Jesus. *O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil*. 2010. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo São Paulo, São Paulo, 2010.. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-155200/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

Resumo:

O objetivo geral da presente pesquisa é compreender e identificar o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente realizada em instituições de educação infantil. Os objetivos específicos são: 1) evidenciar a importância atribuída à fala da criança na ação docente; 2) avaliar os fatores que dificultam ou favorecem a apropriação, o desenvolvimento e a ocorrência da fala da criança em seu ambiente escolar; 3) analisar as influências da ação docente no desenvolvimento e alargamento do lugar da fala da criança em seu ambiente educativo. Buscou-se a fundamentação acerca da fala nos argumentos e pressupostos das teorias psicológicas de Vigotski, Piaget e Wallon. São abordados alguns estudiosos divulgadores dessas teorias, bem como alguns interlocutores atuais de cada uma delas. Nessas três perspectivas teóricas, o ser humano é visto como um ser ativo, em processo de construção de si mesmo e de seu meio. Buscou-se, também, aprofundar estudos a respeito de questões concernentes à conceituação e contextualização de criança e infância, educação infantil, políticas públicas e legislação, formação e ação docente, bem como questões relativas ao atendimento às necessidades específicas da criança da educação infantil. Trata-se de uma pesquisa de campo, que se concretiza sob enfoque qualitativo. Para tanto, procedeu-se à observação dos sujeitos, à consulta dos documentos e à coleta de informações concedidas pelos profissionais de três instituições municipais de educação infantil do norte do Paraná. Os sujeitos da

pesquisa foram crianças de quatro anos e suas respectivas professoras e atendentes de creche. Definiu-se um critério de análise para as situações observadas, divididas em dois grandes agrupamentos: no primeiro, estão as situações em que se demonstrou a não intencionalidade docente de promover a participação da criança por meio da fala; no segundo, estão as situações em que se demonstrou a intencionalidade docente em promover a participação da criança, envolvendo-a por meio da fala nas atividades realizadas. Nas situações do primeiro agrupamento, constatou-se uma prática pedagógica dissociada das atividades que compõem as dimensões das funções da educação infantil e, conseqüentemente, da ação docente da educação infantil de cuidar e educar. No segundo agrupamento, foi necessário delimitar os dados em duas grandes categorias: a fala e a participação. Assim, a partir dos dados, foram obtidos, para cada categoria, diferentes tipos de fala, bem como tipos de participação, tanto da criança como da docente, o que resultou em diferentes tipos de fala e de participação da criança e da docente. Constatou-se que a participação e a fala da docente possuem ação decisiva na fala e participação da criança. Evidenciou-se precariedade na qualidade das conversas, ausência de conversas, autoritarismo da docente com as crianças, ausência da proposição de liberdade e de oportunidades, restringindo-se, cada vez mais, um possível lugar da fala da criança. De modo geral, os dados demonstraram a inexistência da relação da criança com o adulto, de forma a contribuir para o desenvolvimento e alargamento do lugar de sua fala. Finalmente, constatou-se que, em três situações, a docente, de forma muito simples, envolveu as crianças em diferentes conversas, em um mundo imaginário, proposto nas diferentes brincadeiras. Esse tipo de ação representou pistas importantes à ação docente na educação infantil, apontadas como preponderantes no alargamento do lugar da fala da criança, desencadeando o seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Ação docente; Educação infantil; O lugar da fala.

CHRUN, Salete Gerardi de Lima. *Formação de professores da Educação Infantil no Paraná: Políticas e legislação Educacionais (1961-1996)*. 2009. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/chrun_sgl_me_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

Resumo:

Esta dissertação aborda o tema da formação de professores da educação infantil no Paraná através do estudo das políticas e da legislação educacionais implementadas entre 1961 e 1996, com o objetivo principal de reconstituir a trajetória de formação do professor paranaense. Este período justifica-se pelas modificações promovidas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação e pelas reformas educacionais no país. O estudo fundamenta-se em uma análise documental qualitativa a partir de fontes bibliográficas da legislação: a LDB nº. 4.024/61, as reformas nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71, a LDB nº. 9.394/96, a Lei nº. 4.978/64 – Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, no tocante à formação do professor de educação infantil, e a Deliberação nº. 034/93 do CEE-PR, que estabelece as normas de formação para atuar na Educação Infantil, além das Propostas Curriculares do Magistério, dos Referenciais para Formação de Professores, dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, e outros documentos oficiais que dizem respeito a este nível de ensino. Essas análises são mediadas pelas contribuições de Arce (2001), sobre as políticas para a educação infantil; Campos (1994), sobre a formação de professores na educação básica e as políticas de educação infantil; Kramer (2005), com a discussão da política do pré-escolar no Brasil e a formação dos profissionais de educação infantil; Kishimoto (1999), com as políticas de formação profissional para educação infantil; Kuhlmann Júnior (1998), sobre infância e educação infantil; Pimenta (1997), com reflexões sobre a formação de professores para a educação infantil e políticas de formação do profissional de educação infantil; e Rocha (1999), também sobre a formação de professores de educação infantil. Percebeu-se, neste percurso traçado, a especificidade do profissional de educação infantil, as políticas instituídas para a sua formação e a relevância que este profissional adquiriu no processo histórico.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação do Professor; Políticas Educacionais.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. *Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil*. 2008. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1784>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

O objetivo que norteou este estudo foi investigar as relações entre a proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil e a prática docente. Para o alcance deste objetivo assumimos a abordagem qualitativa de pesquisa e optamos pela metodologia de estudo de caso, sendo nosso campo empírico uma escola pública municipal da cidade de Caicó. Adotamos como procedimentos de construção de dados a análise documental, a entrevista semi-estruturada e a observação não-participante. Os fundamentos teóricos que serviram de marco às

nossas interpretações encontram-se nas concepções contemporâneas acerca de criança, infância e sua educação, bem como sobre os processos de aprendizagem, desenvolvimento e currículo para educação infantil, como também a legislação em vigor, os documentos oficiais e propostas curriculares de referência na atualidade. A partir desse marco, a criança é concebida como sujeito concreto, marcado por contingências biológicas próprias da espécie humana e, ao mesmo tempo, contingências histórico-socioculturais. É capaz de aprender e se desenvolver em condições de interação e mediação através da apropriação e produção de cultura. A infância é compreendida como tempo e condição de ser criança, marcada por especificidades frente a outras fases evolutivas. Essas concepções históricas impõem uma educação infantil com função de educar-cuidar, mediadora da cultura para as crianças, implicando intencionalidade e sistematicidade das intervenções institucionais. Assim emerge a necessidade – como princípio científico e exigência legal – da elaboração e implementação de propostas pedagógicas/curriculares, compreendidas como construções coletivas que envolvem tanto os princípios como proposições didáticas que instrumentalizam as práticas dos educadores de crianças, com vistas à garantir a qualidade do atendimento. Desses fundamentos e com base nos princípios da análise de conteúdo, procedemos à interpretação dos dados construídos a partir da análise do documento-proposta, das falas dos sujeitos e dos registros de observações realizadas em duas salas de aula. A recomposição da história da proposta da instituição revelou, de início, que sua elaboração fez-se sem uma participação efetiva e equânime de todos os profissionais. Quanto às relações entre o contido no documento e a prática dos professores, essa nos conduziu à definição de Categorias frente ao que se revelou mais significativo no conjunto de dados: 1) Concepções que fundamentam a proposta pedagógica e a prática docente e 2) Elementos da organização didática; e Sub-categorias: 1.1) Criança; 1.2) Função da Educação Infantil; 1.3) Aprendizagem e desenvolvimento; 2.1) Conteúdos e atividades; 2.2) Relação Escola-família. Do entrecruzamento dos dados em torno dessa categorização, emergiram relações de encontros e, de modo mais significativo, de desencontros. Essas constatações remetem às condições de formação e atuação dos educadores de crianças e apontam para a necessidade de que sejam viabilizadas, nos contextos das instituições, formas de participação efetiva dos profissionais responsáveis, sobretudo os professores, na elaboração e implementação de propostas pedagógicas para instituições de educação infantil. Práticas que podem converter-se, tanto em modos de atualização permanente e efetivação das propostas, como de formação continuada dos professores. Por consequência, de possibilidades de melhoria da qualidade da educação das crianças.

Palavras-chave: Prática docente; Propostas pedagógicas; Educação infantil.

CORDEIRO, Sandro da Silva. *Televisão em solo educativo: educando o olhar*. 2006. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1013>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca da televisão no cotidiano infantil. Aponta para a necessidade da incorporação da natureza dos meios de comunicação e informação nas propostas educativas de maneira a promover a aproximação das duas áreas na imbricação de suas respectivas epistemologias. Propõe o desenvolvimento de uma acuidade visual pelo corpo discente, salientando o papel do educador enquanto promotor desta indicação. Para tanto, apresentamos uma pesquisa de campo, realizada em algumas escolas públicas e privadas de Educação Infantil da Grande Natal, buscando mostrar em que perspectiva os professores utilizam as linguagens nesta etapa da escolarização, priorizando os elementos televisuais. Como elementos de informações, fizemos uso de entrevistas semi-estruturadas, além de observações direcionadas para os momentos em que os professores utilizavam a televisão com intenção educativa. Como resultados, constatamos que uma parcela considerável dos educadores envolvidos ainda não consegue conceber a televisão enquanto parte integrante do rol das linguagens, utilizando este recurso de forma limitada, detendo-se ao contato com documentários e produções essencialmente educativas, além da utilização com objetivos voltados apenas para o entretenimento, esquecendo-se da TV aberta, presente diariamente no dia-a-dia das crianças desde a mais tenra idade.

Palavras-chave: Televisão; Educação infantil; Linguagens; Formação de professores.

COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino da. *A influência de um programa de formação continuada com vistas a implantação do PROEPRE no desempenho de profissionais de creche assistenciais*. Campinas, 2006. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381786>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Este trabalho teve como objetivo verificar se, após participarem da formação continuada (PROFCEI), com duração de 10 meses, os educadores de creche modificariam a sua prática docente, de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças de 0 a 4 anos. Participaram da amostra desta pesquisa três Instituições Assistenciais de Campinas que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação com 26 educadores que atuavam direta ou indiretamente com as crianças. Fundamentado na teoria construtivista piagetiana, o referido programa propiciou um curso de formação de 120 horas de estudos, analisando e refletindo sobre como favorecer o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, afetivo, cognitivo e social; os princípios da teoria construtivista; a união entre cuidados e educação; o papel do educador na creche e os procedimentos de uma educação ativa. Durante o desenvolvimento do curso, acontecia, paralelamente, uma supervisão direta do trabalho dos educadores, de 40 horas em cada instituição. Nessas supervisões, eram observados diversos aspectos, tais como: o espaço físico, a relação entre os educadores e as crianças, as atividades pedagógicas e a estruturação da rotina diária. Esta dissertação relata o conteúdo ministrado ao longo do curso, os exemplos observados nas instituições durante a supervisão pedagógica e as orientações realizadas, bem como análise das mudanças ocorridas. A análise quantitativa dos dados coletados indica que 96,15% dos educadores, que fizeram parte do programa apresentaram mudanças em sua maneira de julgar as situações problemas apresentadas no teste situacional e a análise qualitativa evidencia que houve modificações na prática educativa e na maneira de se relacionar com as crianças.

Palavras-chave: Creches; Educação de crianças; Educação infantil; Formação de professores.

COSTA, Sandro Coelho. *Educação infantil no município de Contagem - MG: análise de uma política (1996-2010)*. 2010. 248 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

Resumo:

O presente estudo tem como objeto o processo de formulação de políticas públicas de Educação Infantil do município de Contagem-MG, no período de 1996-2010. Realizamos uma retrospectiva do atendimento a crianças em instituições coletivas de educação e cuidado, tomando como marco o ano de 1979, quando registramos as primeiras organizações das creches e pré-escolas. Investigamos a implementação do direito à educação da criança de zero até seis anos, nos últimos 14 anos. Buscamos conhecer e analisar as estratégias, os princípios, as concepções e as ações propostas pelo poder público municipal para o atendimento à Educação Infantil no referido município. Quanto aos instrumentos metodológicos, utilizamos, no estudo empírico, a entrevista semiestruturada e a análise documental, destacando a relevância dos dados estatísticos. Como referência teórica, utilizamos a abordagem sociológica, a partir da qual identificamos os atores sociais e o contexto cultural no qual as políticas foram construídas, pois, de acordo com as concepções mais atuais de infância e dos papéis dos diversos atores (Estado, família e sociedade), essas políticas se modificaram ao longo dos anos. Nessa perspectiva, destacamos os pressupostos de trabalho presentes em VIEIRA (2006). Paralelamente, integramos aos nossos referenciais as contribuições da *abordagem do ciclo de políticas*, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por seus colaboradores (Bowe, Ball e Gold, 1992; Ball, 1994) para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. Essas teorias contribuíram para a nossa análise da constituição das políticas de Educação Infantil no município de Contagem, evidenciando as concepções, os objetivos e os atores sociais nas etapas de formulação dessas políticas e de produção dos textos referentes a elas. Utilizamos, nesta pesquisa, os estudos sobre políticas públicas embasados nos seguintes autores: Easton (1970); Campbell (2002); Kingdon (2006); Muller e Surel (2002); Ball (1994); Ball, Bowe; Ball; Gold (1992) e Mainardes (2006). Evidenciamos os seguintes aspectos nas políticas que compreendem o período analisado: a) 1996 a 2002, após a promulgação da LDBEN, percebemos alguns impactos dessa legislação, mais dirigidos às políticas de formação dos profissionais que atuavam em creches e pré-escolas do município; b) de 2003 a 2004 observamos as primeiras ações no interior da Secretaria de Educação no sentido de realizar a transição dos convênios das creches, até então sob o gerenciamento da assistência social; c) a partir de 2005, com a entrada de um governo do Partido dos Trabalhadores (PT) na arena política, registramos o desenho de um novo cenário para as políticas de Educação Infantil de Contagem: aumentam os investimentos financeiros e pedagógicos, bem como acontecem os primeiros registros de atendimento público a crianças de zero a três anos em instituições de educação no município.

Palavras-chave: Políticas; Educação Infantil; Políticas públicas; Políticas municipais.

COSTA, Tamara Feranda Lopes Silva Barbosa. *Políticas públicas para Educação Infantil no município de Piracicaba – SP (1998 – 2006)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2010. Disponível:

<<http://www.unimep.br/phpg/bibdig/buscar.php?aut=027873777855&ori=143.788.258-72>> . Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

A presente pesquisa refere-se às Políticas Públicas para a Educação Infantil no município de Piracicaba no período de implantação do ensino fundamental sob vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério – FUNDEF (1998 a 2006). Com a criação do fundo, os recursos financeiros são destinados ao ensino fundamental diminuindo os investimentos na educação infantil. O estudo analisa como a Secretaria Municipal de Educação deu continuidade à organização e manutenção da educação infantil no município no período citado. Para o desenvolvimento do trabalho realizamos levantamento bibliográfico sobre o assunto; leitura e fichamentos dos estudos realizados; análise de documentos do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Educação de Piracicaba e de documentos federais e municipais referentes à temática. Verificamos que ao longo dos anos as diferentes administrações se dedicaram à manutenção e ampliação da educação infantil no município. No entanto, apesar da ampliação das matrículas a demanda não atendida é bem maior.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Municipal; Piracicaba – SP.

CREPALDI, Roselene. *Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil*. 2008. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível:< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-141323/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

Resumo:

No Brasil a formação dos profissionais de educação infantil tem crescido como área temática para investigação científica. O objeto de nosso estudo é verificar se o investimento na formação colaborativa de pessoas/profissionais resulta na melhoria da qualidade da educação para as crianças. A pesquisa incide na identificação dos resultados alcançados por dois grupos de estudo, um português e outro brasileiro na transformação das práticas cotidianas das instituições de educação infantil, utilizando processos de formação, pesquisa e intervenção na modalidade de Formação em Contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO, 2002) fundamentados teoricamente nas Pedagogias da Infância, do Jogo, na ecologia do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996; SACRISTÁN 1992), na prática-reflexiva (DEWEY, 1959; ZEICHNER, 2005, SCHÖN, 1983, 1987, 1992; STENHOUSE, 1991; NÓVOA, 1995, ALARCÃO, 1998) e na investigação-ação (DEWEY, 1959; STENHOUSE, 1998) e na transformação da cultura organizacional, (FULLAN e HARGREAVES, 1990; FORMOSINHO 1998; MACHADO, 2002). Nossa pesquisa de cunho qualitativo caracteriza-se, segundo STAKE (1994), como um estudo de caso do tipo múltiplo e intensivo, visando a interpretação dos significados na construção do conceito abstrato de formação profissional. Conclui-se, que das significativas contribuições dessa parceria construída cooperativamente entre a Associação Criança e o Grupo FEUSP, a adoção da Formação em Contextos valoriza o protagonismo da criança e do adulto. Ambos acreditam que a investigação contribui para a formação dos profissionais e que as intervenções que realizam com fundamento na prática reflexiva, resultam na qualidade do cotidiano da instituição, e por consequência, melhoram a educação infantil para a criança.

Palavras-chave: Educação infantil; Estudo de caso; Formação de profissionais; Grupos de pesquisa.

CRUZ, Maria das Dores da. *Sono e vigília na educação infantil: uma análise do tratamento dispensado pela professora a alunos de 4 a 6 anos*. 2006. p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível:

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=2121&processar=Processar>. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

O objetivo da pesquisa foi descrever e interpretar, à luz das teorias interacionistas em Psicologia, como os professores de educação infantil lidam, em sala de aula, com os diferentes ritmos de sono e vigília de alunos de 4 a 6 anos de idade. A investigação foi realizada em uma escola de educação infantil de uma cidade que integra a grande São Paulo e vinculada à rede pública de ensino. Participaram do estudo a professora dessa faixa etária e dois de seus alunos (os mais sonolentos, Pedro e João, de acordo com a professora Ana) e suas respectivas mães. Os procedimentos empregados foram dois: observações em sala de aula e entrevistas com os três adultos. Os resultados mostraram que: as duas crianças de acordo com suas mães sentem dificuldade em acordar cedo, sempre acordam irritadas e mal humoradas e vão à escola sonolentas. João chega à escola sempre de mau humor

e irritado, mas não dorme em sala de aula; entra em conflito a todo o momento com os colegas e depois das 8 horas, como por milagre parece despertar; Pedro chega sonolento à escola e algumas vezes foi possível observá-lo dormindo, inclusive por duas horas, durante as aulas. Observamos maior incidência de sonolência no início das aulas e as duas crianças observadas sentem certa dificuldade em interagir com as atividades pedagógicas nas primeiras horas de aula. Quanto à professora, parece acreditar que: a) o sono dos alunos independe da prática pedagógica em sala de aula; b) as atividades previstas na educação infantil não têm qualquer impacto sobre o processo de desenvolvimento infantil: deixar de participar delas, por estar dormindo, não interfere na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos. A conclusão é a de que ainda vigora uma concepção inatista em Psicologia que, fortemente pautada pela maturação, não reconhece o profundo entrelaçamento da história social com a vida de cada ser humano, nem o papel das trocas sociais (e conseqüentemente do ensino, da ação pedagógica) na constituição do sujeito. Esperamos que os resultados alcançados possam auxiliar as escolas a refletirem sobre as necessidades e os padrões de sono e vigília das crianças e os professores da educação infantil a trabalhar adequadamente com a diversidade de ritmos dos educandos, de modo que todos possam usufruir mais e melhor da educação infantil.

Palavras-chave: Ritmos de sono e vigília; Teoria interacionistas em psicologia; Educação infantil.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. 2006. 288 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000392543>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Este trabalho discute a formação de professores que acontece nos momentos de trabalho docente coletivo a partir da mediação da coordenadora pedagógica, buscando compreender se essas coordenadoras se reconhecem como formadoras de professores e suas possibilidades e dificuldades na organização das dinâmicas formativas. Os referenciais partem do pressuposto de que a coordenação pedagógica seja um canal privilegiado de interlocução e formação de/com/entre os professores (ALMEIDA, CHRISTOV, PLACCO) e que a formação centrada na escola (CANÁRIO) representa uma possibilidade de professores e coordenadoras aprenderem com a própria experiência, interrogando o vivido, confrontando posições, refletindo sobre as práticas na escola e articulando saberes de ação e saberes teóricos. A metodologia da pesquisa foi baseada no diálogo com três grupos de coordenadoras pedagógicas de escolas de Educação Infantil que se reuniram quinzenalmente, durante um semestre, para um trabalho de formação e, posteriormente, com um grupo de coordenadoras que aceitou o convite para discutir as principais questões da pesquisa. Foi possível identificar no conjunto de dados analisados (registros de áudio/escrita dos encontros, além de avaliações finais escritas das participantes da pesquisa) que as coordenadoras compreendem sua ação de formadoras na perspectiva de interlocutoras e mediadoras da organização do trabalho docente coletivo, reivindicando uma formação horizontal traduzida em co-produção da formação. Enquanto a produção teórica valoriza a ação da coordenadora como formadora numa perspectiva mais vertical, as coordenadoras dessa pesquisa constroem uma outra proposta de formação, ajustada às suas possibilidades e condições de trabalho, que considera os professores como co-responsáveis pela formação na escola. A proposta de colaboração entre pares e de encontros que oportunizam uma formação mútua, em círculo (PACHECO), aponta para um novo cenário a ser desenhado nas escolas. A relevância dessa investigação é apontar para os formadores de professores e formadores de formadores as potencialidades e os limites dessa formação que acontece nos momentos de trabalho docente coletivo quando da proposição de práticas de formação de professores e formadores nas escolas.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Formação de professores; Educação permanente; Trabalho docente; Trabalho coletivo.

DANTAS, Soraneide Soares. *A formação / ação multiplicadora da prática infantil: um estudo das práticas formativas do PIDEPE RN*. 2007. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível: <http://bdt.d.bczm.ufrn.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3117>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Este trabalho analisou a formação de professoras em serviço desenvolvidas pelo Programa Integrado para o Desenvolvimento da Educação Infantil no Rio Grande do Norte – PIDEPE/ RN – UFRN, cujo foco central de atuação é a ação multiplicadora da prática infantil no interior potiguar. A metodologia utilizada é uma reflexão

sobre as estratégias formativas da prática de ensino infantil, tendo em vista construir um conhecimento que possa ser generalizado para outras experiências formativas de professoras. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, na perspectiva da investigação qualitativa. Os aspectos investigados no instrumento foram referentes à estrutura e organização do estágio e ao processo da ação multiplicadora da prática infantil. Concluímos que o processo de estágio precisa ser cuidadosamente revisto. Torna-se necessário repensar a definição dos objetivos, critérios e instrumentos de avaliação continuada que se deseja manter e/ou implantar no estágio. Atentar não só para a função formativa da docência, mas também aos indicadores da profissionalização da docência.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação e profissionalização do ensino; Ação multiplicadora da prática infantil.

DIAMANTE, Juliana . *A dimensão subjetiva do trabalho em educação infantil: o impacto da desvalorização nos sentidos constituídos pelos professores*. 2010.178 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12263>. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

Duas importantes características podem ser destacadas nos trabalhos e pesquisas sobre o professor de Educação Infantil: (A) a afirmação sobre desvalorização social de seu trabalho e (B) a ausência de estudos que contemplem a dimensão subjetiva constitutiva desse trabalho. Diante disso, esta pesquisa, fundamentada na base metodológica e epistemológica da teoria Sócio-Histórica, se propôs a investigar a dimensão subjetiva do trabalho docente nessa etapa da educação, buscando, nos sentidos constituídos pelos professores, como a desvalorização social está configurada. Para tal, foram selecionados três sujeitos, que, de alguma forma, contemplam as diferenças objetivas da EI: (1) um professor que atua (ou atuou) em pré-escola e creche, públicas e privadas, localizadas em um bairro com alto índice de exclusão social; (2) um professor que atua (ou atuou) em creche e pré-escola públicas em um bairro com baixo índice de exclusão social e (3) um professor que atua (atuou) em escola de Educação Infantil privada, com crianças de 0 a 3 anos (faixa etária que caracteriza o atendimento em creche) e crianças de 4 e 5 anos (faixa etária que caracteriza o atendimento em pré-escola), em um bairro com baixo índice de exclusão social. Esses sujeitos foram entrevistados e seus discursos analisados por meio da construção de “núcleos de significação”, conforme postulado por Aguiar e Ozella (2009). Os resultados indicam que a desvalorização social do trabalho do professor da Educação Infantil é elemento de constituição dos sentidos subjetivos dessas professoras. Neles, é possível destacar algumas questões que perpassam o campo da desvalorização: a função da Educação infantil, a opinião da sociedade sobre esse trabalho, as relações com as famílias das crianças e as condições de atuação.

Palavras-chave: Sócio-histórica; Dimensão subjetiva; Educação Infantil; Professor de educação infantil.

DOMINGUES, Renata Pimenta. *Desejo, diferença e sexualidade na educação infantil: uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares*. 2007. 283 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13294/000643737.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

Nesta dissertação, lançamos um olhar para as práticas que ocorrem numa escola de Educação Infantil, visando conhecer as relações e o modo como se lida com as diferenças. Diferenças das crianças entre si, delas com os educadores, as famílias, enfim, as diversas formas de relação que transversalizam a escola. Pensamos o processo de escolarização enquanto produtor dos sujeitos que ingressam ali, e o desejo como motor das diversas relações que acontecem naquele espaço. Sendo assim, o desejo também é produzido nessa rede de relações escolares, funcionando como o tecido onde têm visibilidade afetos, pensamentos, posturas e construções subjetivas. A diferença e o desejo são entendidos a partir das conceituações de Deleuze e Guattari. A sexualidade, enquanto uma das produções desejantes, um dos modos de investimento do poder sobre os corpos e dos corpos sobre o poder, fundamenta-se no conceito de dispositivo da sexualidade proposto por Michel Foucault, cujos estudos genealógicos sobre a produção do corpo nos moveram-nos a problematizar a naturalização da infância e da sexualidade. Realizamos uma pesquisa-intervenção numa escola de Educação Infantil da modalidade "Jardim de Praça", na cidade de Porto Alegre (RS), onde examinamos as relações que funcionavam ali, para pensar outras possibilidades de problematização e reinvenção das práticas escolares. Efetuamos, então, uma cartografia das relações, no espaço escolar, para discutir os encontros das diferenças, no que diz respeito às questões de gênero, sexualidade, classe social, grupo cultural, idade ou, ainda, das diferenças mais cotidianas que não figuram no

quadro destas categorias, que figuram no platô dos afectos, sentimentos, desejos das crianças e das educadoras, que percorrem-nas e vazam por entre elas. Nos encontros com os autores estudados e a escola pesquisada, foram sendo tecidos e reconfigurados o problema de pesquisa e as análises. Pesquisar a escola, enquanto uma instituição assentada na visão moderna, implica em se deparar com uma complexidade de práticas sociais que integram os processos constitutivos dos sujeitos. Assim, representa problematizar o que temos produzido cotidianamente em termos desejantes, uma vez que a escola faz parte da nossa constituição em termos de afeto, pensamento e ação no mundo. Neste trabalho, não buscamos olhar 'os diferentes', mas as diferenças num caráter relacional. Na sua realização percebemos que as crianças, as educadoras e os pais são investidos de forças de normalização que visam a capturar as diferenças de suas vidas e, ao mesmo tempo, sustentam-nas em certos momentos, investindo-as uns em relação aos outros. A instituição escolar constrói-se como espaço pouco aberto às diferenças, ainda que haja 7 crianças 'incluídas', uma vez que não se trata a diferença enquanto potência de transformação e construção de novas realidades - consequência inevitável das produções desejantes, presentes em toda parte. A diferença é tida hegemonicamente como problema, incômodo, erro, desvio, fracasso, etc. Simultaneamente, as diferenças dos educadores entre si, destes com as crianças e com as famílias também se tornam campo de embates com o poder e tecem formas de resistência e linhas de fuga ao instituído, problematizando o que temos como seguro, dado, palpável e estabelecido.

Palavras-chave: Desejo; Diferença de sexo; Educação infantil; Escola; Infância; Prática pedagógica; Sexualidade.

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves. *Desenhos, palavras e borboletas na educação infantil: brincadeiras com as idéias no processo de significação sobre os seres vivos*. 2006. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24032010-160127/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

Resumo:

A finalidade desta pesquisa realizada na Creche Oeste, que se localiza no campus da USP em São Paulo foi investigar, a partir do referencial de Vygotsky, como ocorre o processo de atribuição de significados sobre os seres vivos, entre crianças pequenas, quando estas participam de interações discursivas mediadas por adultos. Para isto, um grupo composto por 16 crianças de 4 anos foi acompanhado durante oito meses nas atividades relacionadas ao desenvolvimento do projeto Pequenos Animais, quando estudaram com maior profundidade as borboletas. Neste trabalho, utilizou-se metodologia qualitativa, e os registros foram feitos por meio de gravações em áudio e vídeo, durante as rodas de conversas e nos momentos de elaboração de desenhos por parte das crianças os quais puderam ser coletados para posterior análise. Constatou-se que as crianças foram negociando entre si os significados das palavras, no decorrer das próprias interações discursivas, ou seja, na medida em que brincavam com as idéias. Esta brincadeira com as idéias, essencial para o processo de significação, foi possível quando as crianças foram autorizadas e estimuladas a se expressar livremente, por meio do uso de múltiplas linguagens. Ademais, verificou-se que o acesso à ampla variedade de fontes de informação, bem como a boa qualidade destas a expressão boa qualidade diz respeito à abundância de ilustrações, legendas e textos explicativos interferiu significativamente no processo criativo das crianças, o que, por sua vez, favoreceu a atribuição de significados. Nesta investigação, concluiu-se, ainda, que as crianças, além de se apropriarem de alguns conhecimentos sobre borboletas (aspectos morfológicos dos animais, fases do ciclo de vida, diversidade de espécies, hábitos alimentares e estratégias de defesa contra predação), incorporaram, em seus desenhos, modos de representação semelhantes aos encontrados nos materiais de divulgação científica disponibilizados às crianças, merecendo destaque o formato sequencial de apresentação das fases do ciclo de vida das borboletas.

Palavras-chave: Desenho infantil; Educação infantil; Ensino de ciências; Linguagem; Vygotsky.

DUARTE, Rosângela. *A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima*. 2010. 212 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26297/000757411.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Com o objetivo de investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil, este estudo reflete sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista – RR. Optei refletir e analisar como a música está presente na prática pedagógica deste, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica. Observo e discuto como

esse profissional da educação entende e dinamiza o conhecimento musical, ao pensar sobre suas possibilidades de trabalhar com a música na sua prática pedagógica, através de uma ação educativa reflexiva e crítica: a Oficina de Musicalização. Existem dois focos de análise: a musicalização de professores da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. O corpo teórico que fundamenta esta pesquisa aborda a teoria piagetiana e o pensamento de Paulo Freire, calcada na relação dialógica-dialética entre educador e educando. Para discutir a formação do professor atuante na educação infantil e a educação musical, adotei os estudos de autores como Bellocchio (2000), Kater et al (1998), Penna (2008), Figueiredo (2004), Krobot e Santos (2005). E, a partir das pesquisas de Brito (2003); Fonterrada (2005); Beaumont (2003); Schafer (2001); pude refletir sobre a presença da música na Educação Infantil como área de conhecimento. Como metodologia, adotei como referência a pesquisa-ação caracterizada por Carr & Kemmis (1986), Elliott (1991), Kemmis & McTaggart (1992), ressaltando: a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e práticas e, a busca por resultados como fruto de um trabalho coletivo conseqüente da interação entre pesquisador e pesquisado. A presente pesquisa vem contribuir com reflexões e discussões sobre a teoria que permeia as nossas práticas no sentido de privilegiar um espaço diferenciado de construção do conhecimento e contribuir para a formação de um professor atuante na educação infantil, que possa agir e refletir na e para a prática educativa.

Palavras-chave: Boa Vista; Roraima; Educação; Educação infantil; Ensino; Formação; Música; Prática pedagógica; Professor.

DULLIUS, Vera Fátima. *A política de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: oferta de formação superior no RS (1996-2006)*. 2007. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12856/000630444.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

A pesquisa sobre a oferta de formação de professores para Educação Infantil – EI e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – AIEF no período de 1996-2006 tem origem em um momento histórico paradigmático em que a discussão acerca da formação dos professores é demarcada por um novo ordenamento legal, ao mesmo tempo em que, após 35 anos, o EF também é redefinido. Em meio a esta conjuntura, as forças nacionais assumem "em consenso" que a formação docente é prioridade para acelerar a reversão do precário quadro da educação brasileira e do Rio Grande do Sul, apesar dos avanços nos últimos anos. As opções dos atores são tecidas na complexa rede de influências do macro cenário mundial e nacional e são traduzidas pelos agentes formuladores dos textos do ordenamento legal, das políticas e dos programas. Diante do desafiante contexto, foi oportuno fazer este diagnóstico, descrevendo a configuração da oferta de cursos de formação de docentes para a EI e AIEF, revelando os diferentes atores que interagem no palco de disputas e na relação das propostas do período investigado com as demandas da Educação Básica (EB). Este diagnóstico compõe o quadro de referências para avaliação da política de formação dos professores e os programas que marcaram o período de 1996 a 2006. A autora utiliza o desenho heurístico das artes cênicas para construção do texto que dialoga com as categorias de Stephen Ball para organizar os elementos da dissertação. A discussão sobre a oferta da formação e sua relação com EB implicou na revisão de conceitos que informam sobre o conjunto de aspectos que revelam o processo de profissionalização do exercício do magistério ou profissionalização dos contextos de trabalho como também nomear a identidade e relações dos entes federados. Para tratar desta discussão, foi necessário revisar conceitos, tecer problematizações sobre o campo de políticas educacionais e selecionar dados que serviram de ferramentas de análise da realidade. A origem de todo processo está na concepção de que a profissionalização passa pela formação em nível superior, e esta se constitui um direito porque promove a formação humana para o pleno exercício da cidadania responsável. As considerações finais de pesquisa apontam para o desafio de planejar estrategicamente a formação, aliando-a à valorização do magistério e promovendo intervenções sócio-culturais visando ressignificar o exercício do magistério como profissão. Isto requer ações planejadas para a efetivação das metas do PNE, constituindo políticas de Estado e não apenas de governo. A dissertação culmina com a concordância dos pressupostos de autores que analisam a política como "trajetória" e não como situações episódicas, por isso o cuidado em incluir a trama de atores diferenciados na configuração da política.

Palavras-chave: Formação; Política educacional; Prática pedagógica; Professor; Rio Grande do Sul.

ESCOBAR, Vera Regina Bolsson. *Escola Infantil Canguru (1977-2005): um estudo a partir de memórias e documentos*. 2010. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISINOS – RS, São Leopoldo, 2010. Disponível: <http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2011-04-25T094633Z-1377/Publico/VeraReginaEscobarEducacao.pdf>. Acesso em 04/06/2011.

Resumo:

O presente trabalho de pesquisa, intitulado Escola Infantil Canguru (1977-2005): um estudo a partir de memórias e documentos aborda parte significativa da história e memória desta instituição educacional, de natureza privada, situada no município de Porto Alegre/RS. Os dados levantados permitem comprovar que desde sua fundação, a escola atua com Educação Infantil, envolvendo propostas de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais a partir de projeto pedagógico, no qual o cuidar e o educar estão sempre presentes. Além disso, a investigação permitiu verificar que a meta de formação continuada dos seus professores manteve-se constante. A pesquisa foi concretizada por meio de documentos preservados no arquivo passivo da escola e também por meio de depoimentos de sujeitos que, de alguma forma, fizeram parte do processo de construção desta trajetória. O trabalho analisa as práticas educativas desenvolvidas com os pequenos, bem como a abrangência de oportunidades em termos de formação continuada. Os depoimentos buscaram evidenciar as possibilidades de formação de crianças, docentes, funcionários e demais pessoas ligadas à instituição, dando um sentido bastante significativo ao potencial de pesquisa que emerge dos documentos materiais e circunstanciais, a partir de pessoas, imagens e práticas observadas nessa instituição.

Palavras-chave: Memórias documentadas; Formação continuada; Educação; Educação infantil; Infância.

EVANGELISTA, Marta Maria Toletto Teixeira. *A Construção do Projeto Político-Pedagógico na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) “Florípes Silveira de Souza”*. 2007. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2007/evangelista_mmtt_me_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

Resumo:

Esta dissertação é resultado da pesquisa realizada durante o período de 2004 a 2006 na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) “Florípes Silveira de Souza” no município de Bauru sobre o Projeto Político-Pedagógico cujos objetivos foram: identificar no plano teórico os elementos que constituem o Projeto Político-Pedagógico para a orientação e construção do referido Projeto na unidade escolar; observar e identificar com a equipe da Emei “Florípes Silveira de Souza” as concepções, papéis, mecanismos atribuídos e empregados na elaboração do Projeto Político-Pedagógico; resgatar a ação intencional de planejar e a potencialidade do coletivo; gerar o fortalecimento do grupo e sua unidade aumentando o grau de realização profissional dos membros da comunidade escolar; contribuir na formação continuada em serviço dos profissionais na elaboração do Projeto Político - Pedagógico. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, pois enquanto pesquisadora e ao mesmo tempo diretora da referida escola, estabeleceu-se contato integral com o grupo pesquisado, coletando informações sobre os profissionais (professores, serventes e merendeiras) e também sobre o cotidiano escolar, a rotina dos alunos e dos professores. O recurso metodológico utilizado propiciou um mergulho na realidade estudada e acionou a participação dos sujeitos na problemática das situações vivenciadas. Do ponto de vista teórico, discorreu-se sobre os princípios da Gestão Democrática e da Autonomia da Escola, ao mesmo tempo em que se discutiu as bases legais da educação infantil em nível nacional e no município de Bauru. O resultado desta pesquisa está expresso através do chamado “documento final”, que retrata a construção do Projeto Político - Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil “Florípes Silveira de Souza”. Por tratar-se de uma pesquisa inédita na Rede Municipal de Ensino de Bauru, acredita-se na sua contribuição aos educadores, não apenas desse município, mas a todos os envolvidos nas questões político - pedagógicas da educação infantil.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico; Autonomia; Gestão Democrática.

FARACHE, Cláudia da Silva. *A relação entre a família e a instituição de educação infantil: descrição reflexiva sobre uma experiência*. 2007. 225p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1269>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

O presente trabalho se constitui em uma tese de doutorado, na área da Educação, que tem como objetivo descrever e refletir sobre a construção/sistematização de uma relação entre família e instituição de Educação Infantil, em prol do compartilhamento das ações de cuidado e educação das crianças, no contexto de criação de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na cidade de Natal-RN. A nossa pretensão com esse trabalho é compartilhar algumas das idéias e ações construídas coletivamente a partir dessa experiência, com a

intenção de trazer uma contribuição para os debates acerca das temáticas relativas à Educação Infantil – enquanto modalidade de ensino, de uma maneira geral; e as relações entre famílias e Instituições de Educação Infantil, de forma mais específica. O trabalho aqui apresentado se encontra respaldado pelos postulados da pesquisa qualitativa com características de uma pesquisa-ação, tendo como principais instrumentos de construção dos dados às entrevistas abertas ou semi-estruturadas, o caderno pessoal de registros, as fichas de caracterização das crianças e as observações participantes. Autores como Áries (1981); Bassedas, Huguet e Solé (1999); Bhering e Blatchford (1999); Brasil (1998); Bujes (2001); Didonet (2002 – 2003); Formosinho (2007); Gómez (2000); Heywood (2004); Kramer (2005); Marchesi e Martín (2003); Marschal e Zohar (2006); Thiollent (2004); Tiriba (2006), dentre outros, embasaram teoricamente este trabalho. A experiência aqui descrita aponta para as possibilidades de compartilhamento de ações de cuidado e educação entre família e Instituição de Educação Infantil, enfatizando a relevância de uma práxis participativa no interior da instituição, para que o trabalho da mesma possa propiciar esse compartilhamento com as famílias, a partir de atividades como reuniões, palestras, oficinas, participação em projetos didáticos, exposições abertas à comunidade, festas comemorativas e valorização da cultura local, dentre outras oportunidades de diálogo e interação entre a instituição educativa e as famílias.

Palavras-chave: Família; Instituição de educação infantil; Cuidado; Educação.

FARIA, Marília de Sousa Castelo Branco. *Formação de professores de educação infantil: para que?* Niterói, 2007. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007. Disponível: <http://www.bdtndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3031>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

Esta dissertação versou sobre a formação de professores de Educação Infantil tendo como base a minha atuação como Supervisora Pedagógica no Programa Criança na Creche da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Realizei uma investigação considerando as seguintes questões: Quais as concepções que as professoras de Educação Infantil têm a respeito dessa etapa da educação? Quais são as suas concepções a respeito da função da creche comunitária? Quais suas concepções sobre a infância? E, o que pensam a respeito de sua própria função como professoras de Educação Infantil? Os objetivos foram caracterizar a formação das professoras de Educação Infantil das Creches Comunitárias conveniadas à Fundação Municipal de Educação de Niterói. Este estudo teve como suporte teórico, a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Theodor Adorno, o qual concebe a educação como espaço de esclarecimento e emancipação, contribuindo dessa forma, para a reflexão crítica que realizei neste estudo, discutindo sobre a formação dos professores que ora se apresenta em uma sociedade capitalista (sob o paradigma neoliberal), e que objetiva a adaptação social do indivíduo, ignorando seu processo de construção da autonomia e desenvolvimento da sensibilidade. Aspectos estes que, segundo Adorno, devem ser desenvolvidos na primeira infância e ensejam a pergunta que intitula este estudo. Foram entrevistadas sete professoras da Creche Comunitária Piratininga, conveniada à Fundação Municipal de Educação de Niterói, pelo Programa Criança na Creche. A análise dos dados, obtidos nas entrevistas semi-estruturadas, identificou práticas que desassocia as ações cuidar e educar, fundamentais e indissociáveis, no trabalho com a Educação Infantil. No que concerne à infância foi verificado que ainda persiste a idéia muito arraigada da criança vista sob uma ótica daquilo que lhe falta e não como sujeito histórico e dotado de emoções. Foram verificados ainda, princípios de maternagem na concepção de sua função como professora de Educação Infantil e que, existem momentos do trabalho com a criança, em que o cuidar sobrepõe-se ao educar. Contudo, considero que esses pensamentos são processuais e vêm se modificando ao longo da história da Educação Infantil, que é muito recente. Como considerações finais, destaca-se a importância de se pensar a formação do professor de Educação Infantil, com base no diálogo com suas concepções a respeito da infância, da instituição e de sua própria função como educador, contribuindo para sua localização e consolidação profissional.

Palavras-chave: Educação; Políticas públicas; Movimentos instituintes; Formação de professor; Educação de criança; Creches comunitárias.

FERRAZ, Sandra Marangoni. *Uma experiência de trabalho com as famílias em um Centro de Educação Infantil: um olhar dialógico para as práticas educativas.* 2011.114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12575>. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

O objetivo desta pesquisa foi compreender uma experiência duradoura do trabalho com as famílias em um Centro de Educação Infantil (CEI), a partir dos protagonistas que atuam nele desde o seu início: pais, funcionários e representantes da comunidade. Para tanto, as perguntas que permearam esta investigação foram:

Como foi percebido pelos protagonistas o trabalho com as famílias? Houve algumas decorrências deste trabalho no seu cotidiano e no de funcionários do CEI? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e para a compreensão do fenômeno seguiu-se o referencial de Paulo Freire, em especial a sua compreensão de diálogo. Utilizou-se de entrevistas reflexivas que foram analisadas e discutidas com aportes no referencial elegido. Os resultados mostraram que: algumas famílias refletiram sobre as suas práticas educativas e parecem ter assumido um modo mais dialógico no ato de educar sem perder a autoridade; compreenderam que o autocontrole, a persistência, a paciência, o pensar antes de agir e o dialogar são caminhos para educar os filhos e ultrapassar o modo como foram educadas; apesar de exigir esforço, viram que a participação nos encontros reflexivos trouxe benefícios para a educação dos filhos e para o seu próprio crescimento. Quanto à equipe do CEI e aos membros da comunidade, perceberam que: o trabalho com as famílias ampliou e é necessário que exista; as mudanças referentes ao trabalho com elas foram graduais e nem todas as participantes aderiram à proposta do diálogo; as transformações são possíveis, requerem um trabalho a médio e longo prazo, pois envolvem crenças e hábitos já enraizados; reconhecem que elas estão mais próximas, confiantes e apoiando as decisões da instituição. Ao término deste estudo, podemos perceber que há uma busca contínua pela vivência de uma prática dialógica, tanto pela equipe do CEI e pelos representantes da comunidade com as famílias, quanto por algumas famílias junto aos seus filhos e com os membros da instituição. Há sinais concretos de transformação nas práticas dos protagonistas e estes enunciam a validade dos conceitos freireanos para uma educação libertadora, democrática e mais digna.

Palavras-chave: Família; Educação infantil; Práticas educativas; Diálogo.

FERREIRA, Paulo Nin. *O espírito das coisas: um estudo sobre a assemblage infantil*. 2009. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14042009-190858/pt-br.php>>. Acesso em 31/05/2011.

Resumo:

Esta dissertação estuda a assemblage infantil, através do seu processo de criação e recriação durante a atividade de construção, procurando entender seu significado enquanto experiência lúdica e linguagem expressiva que produz conhecimento. Parte da hipótese que entender a relação entre a percepção e a expressão envolvida nessa atividade é crucial para a compreensão do processo de aprendizagem da linguagem visual pela criança. Partindo das concepções teóricas de Rhoda Kellogg sobre o desenho infantil, Jean Piaget e D.W. Winnicott sobre o brincar da criança, Walter Benjamin e Gaston Bachelard sobre narrativas e imaginação na infância e o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, essa dissertação reflete sobre a natureza da criação artística na infância. A pesquisa foi desenvolvida com quatro grupos de crianças, entre 4 e 7 anos, em Oficinas de Construção em escolas da cidade de São Paulo, durante 2007 e 2008, ancoradas em 15 anos de experiência de trabalho, na forma de pesquisa-ação. Os resultados indicam que a assemblage é uma linguagem expressiva muito significativa para a infância, tornando possível o desenvolvimento de ricas narrativas que equilibram o conhecimento subjetivo e o objetivo de maneira harmônica e profunda, e que amplia a experiência social e cultural da criança. Também aponta que o Paradigma Indiciário de Ginzburg tem gênese na infância e que é possível identificar as suas características na atividade lúdica e expressiva de construção de assemblages. As assemblages infantis são produto de narrativas lúdicas construídas sobre indícios materiais e imateriais que refletem as conexões entre percepção, expressão, imaginação, memória e elementos inconscientes.

Palavras-chave: Arte; Arte-educação; Assemblage infantil; Atividade de construção; Brincar; Educação infantil; Paradigma indiciário.

FERREIRA, Vanessa de Souza. *Creches comunitárias e democracia participativa: novas perspectivas à infância uberlandense (1983-8)*. 2010. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível: <http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=308>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa teve por objetivo apresentar algumas considerações acerca do contexto histórico da educação infantil em Uberlândia, Minas Gerais, priorizando a organização, o atendimento e a manutenção das creches comunitárias, que se configuraram na arquitetura política da chamada democracia participativa no período entre 1983 e 1988, marcado por transformações no contexto da redemocratização política do país e de sua repercussão em âmbito local. Para tanto, buscou-se: aprofundar o estudo das questões específicas ao atendimento à infância desfavorecida no Brasil e no município e desvelar intenções políticas, assistenciais e educativas desse movimento para se compreender a realidade da educação infantil na cidade. Procurou-se detectar em que medida

as creches comunitárias de Uberlândia se configuraram como assistência à família e se a prática assistencial se sobrepôs às práticas educacionais no interior dessas instituições. Metodologicamente, foram realizados os seguintes procedimentos: analisamos bibliografia referente à história da infância e sua escolarização, enfatizando posteriormente o histórico das creches no Brasil; consideramos também estudos referentes aos movimentos sociais organizados; entrevistamos os sujeitos envolvidos na constituição e consolidação das creches comunitárias em Uberlândia; buscamos referenciais na legislação como forma de identificar as questões acerca das creches, bem como na imprensa periódica e em imagens (fonte iconográfica). Também analisamos relatórios produzidos pela Secretaria Municipal do trabalho e Ação Social sobre o trabalho feito nas creches comunitárias, o plano de ação da gestão Democracia Participativa e os orçamentos do município, a fim de identificar dados que contemplassem essas instituições. Portanto, esse manancial de fontes revelou evidências importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Dentre as evidências indicadas por elas (bibliografia referente à história da educação infantil, entrevistas, análise da legislação, imprensa periódica, relatórios e orçamentos do município durante o período em estudo), podemos afirmar que a análise desses documentos aponta um movimento social efetivo cuja trajetória foi marcada por conflitos, embates e conquistas. Essas últimas, ainda que não ideais, foram de certa forma importantes para a sociedade naquele momento, dado o contexto anterior a 1983. Assim, essas conquistas foram fundamentais para reconfigurar a concepção de criança, infância e educação infantil no contexto educacional uberlandense.

Palavras-chave: Educação infantil, Creches comunitárias, Democracia participativa, Educação de crianças – Uberlândia.

FERRI, Márcia Barcellos. *Artes na educação infantil: crítica das orientações e diretrizes curriculares*. 2008. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7505>. Acesso em 07/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo verificar como o ensino de artes é inserido na educação infantil, tomando como foco de análise a relação entre adaptação e autonomia relativa ao aprendizado artístico. Este debate justifica-se na medida em que pode contribuir para reafirmar as especificidades da educação infantil e explorar a perspectiva de uma educação que não exerça somente a sua função de adaptação. Adotam-se, como fontes primárias de pesquisa, os documentos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Os conceitos básicos que orientam a análise do material são: experiência, formação, adaptação, autonomia, individuação, arte, indústria cultural e mimesis definidos com base em autores da teoria crítica. Baseia-se na hipótese de que as práticas pedagógicas do ensino de artes sugeridas pelas orientações e diretrizes curriculares favorecem mais a adaptação do que a autonomia da criança. Os documentos analisados evidenciam que mesmo o ensino de artes, que deveria possuir um caráter emancipador, tem sido orientado às instituições de educação infantil como um conhecimento prioritariamente instrumental, isto é, o ensino de artes é mais um elemento que corrobora para a efetivação da adaptação dos sujeitos. Desse modo, o conhecimento relativo às artes ao invés de suscitar diferentes reflexões manifesta-se como um saber relacionado às demandas da sociedade atual, ou seja, do imediatamente dado.

Palavras-chave: Arte e educação infantil; Adaptação; Autonomia; Teoria crítica.

FESTA, Meire. *A (des) construção de um espaço e (re) construção de uma prática educativa: a jornada de uma professora de educação infantil num espaço reorganizado*. 2008. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-161948/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

Resumo:

O objetivo deste trabalho foi acompanhar a ação de uma educadora de infância num espaço reorganizado, verificando as alterações que realizou nesse espaço e em sua prática educativa no decorrer do processo de pesquisa-ação, observando ainda os efeitos dessas alterações nas crianças através do envolvimento nas atividades que realizavam. A pesquisa desenvolveu-se numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que desenvolvia a proposta pedagógica de Reorganização dos Espaços e das Atividades. A escolha justifica-se por três fatores interligados: necessidade de investigação sobre a formação profissional dos educadores de infância; importância de buscar possibilidades de apoio a práticas educativas que se desvinculem de propostas escolarizantes; fragilidade dos processos de formação em serviço desenvolvidos pelos sistemas educacionais na

cidade de São Paulo. O trabalho caracteriza-se como um estudo de caso único, na perspectiva da pesquisa-ação e da tutoria entre pares. Foi realizado o acompanhamento da prática pedagógica através de dois eixos complementares: um voltado ao processo formativo da educadora e o segundo relacionado aos efeitos desse processo na prática pedagógica e no envolvimento das crianças na atividade, com base no instrumento criado por Ferre Laevers Escala de Envolvimento da Criança (The Leuven Involvement Scale for Young Children - LIS-YC). Os instrumentos utilizados foram a observação participante, entrevistas semi-estruturadas, gravação e transcrição de áudio, registro e análise de imagens, documentos escritos. A avaliação dos resultados apontou que o processo formativo gerou mudanças efetivas na prática desenvolvida pela educadora, que foi capaz de responsabilizar-se pelos efeitos de sua prática nas ações das crianças, criando uma postura diferenciada da inicial como investigadora de sua própria prática, identificando problemas na ação, criando hipóteses sobre possíveis causas e buscando maneiras de transformar o que observava. Concluiu-se, com o processo de pesquisa-ação / tutoria entre pares, que a educadora pôde distanciar-se de uma pedagogia transmissiva, aproximando-se de uma pedagogia da participação, que valoriza a ação e o protagonismo da criança, ao mesmo tempo em que deixa para a educadora o real papel de mediadora do processo de construção de conhecimento da criança pequena.

Palavras-chave : Educação infantil; EMEI; Estudo de caso; Formação de educadores; Reorganização dos espaços; Tutoria entre pares.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças*: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/pt-br.php>> Acesso em 29/05/2011.

Resumo:

Esta tese apresenta o resultado de um estudo realizado em uma escola municipal de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo (Emei). O objetivo foi observar e interpretar as interações entre professoras e crianças em geral e, especialmente, as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos, dando significados e estruturando suas experiências sociais. Trata-se de investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, que envolveu quatro turmas de crianças de 3 a 6 anos e suas professoras e recorreu aos registros das observações em caderno de campo e às entrevistas realizadas com professoras. Apresenta os construtos e os conhecimentos nos quais as professoras se baseiam, ao lidar com os conflitos relativos às questões de gênero na infância, tais como a explicação das diferenças baseada na Biologia e na Genética e a compreensão da identidade de gênero das crianças como estática e universal. Os resultados apontam para práticas e estratégias de organização dos tempos e dos espaços, caracterizadas por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos. Destacou-se, nesta forma de organização institucional, uma intencionalidade pedagógica que tem no sexo um importante critério para a organização e para os usos dos tempos e dos espaços. Entretanto, apesar dessas formas de controle, o poder das professoras sobre meninas e meninos não é universal e unilateral, e o processo de socialização não se dá de forma passiva. Meninas e meninos encontram brechas no gerenciamento do dia a dia da pré-escola e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos. A possibilidade de participar de um coletivo infantil, a capacidade de imaginar e fantasiar, os momentos livres e autônomos de brincadeiras, a sociabilidade e as amizades, os tempos e os espaços com menor controle das pessoas adultas, permitem a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas e de iniciar sempre um novo movimento de transgressão. A pesquisa revela ainda os espaços da pré-escola como espaços de encontro, confronto e convívio com a diversidade. Nesse contexto, as possibilidades de produção, reprodução e resistência à discriminação de gênero interagem de maneira complexa e colocam-nos muitos desafios. Diante da necessidade do reconhecimento e da valorização das diferenças de gênero, esta investigação aponta para a emergência da inclusão da perspectiva de gênero e de novos direitos das crianças nas políticas públicas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Diversidade; Educação infantil; Infância; Pré-escola; Relações de gênero; Sociologia da infância.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. *Movimento e complexidade na garantia do direito à Educação Infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)*. 2007. 289 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12217/000615839.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

Esta tese de doutoramento teve como área privilegiada de interesse a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica de acordo com a atual legislação educacional brasileira. O objetivo da pesquisa foi investigar as políticas públicas para a Educação Infantil no município de Porto Alegre, implementadas no período entre 1989 e 2004, quando aconteceram quatro gestões consecutivas do Partido dos Trabalhadores na cidade. Neste período histórico, há um movimento nacional de reconhecimento do direito da criança de zero a seis anos à Educação, desencadeado por diferentes atores: legisladores, intelectuais, movimentos sociais organizados. O estudo analisou dois campos das políticas educacionais: a oferta de atendimento e a formação de profissionais, abordando a regularização das instituições junto ao Sistema Municipal de Ensino - SME. A metodologia, de enfoque qualitativo, envolveu duas abordagens: entrevistas semi-estruturadas e pesquisa documental. Foram entrevistadas representantes de três segmentos envolvidos com estas políticas desde diferentes lugares, incluindo legisladoras do Conselho Municipal de Educação, coordenadoras da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação - SMED, funcionárias das Escolas Municipais de Educação Infantil e educadoras das creches conveniadas à Prefeitura. A análise documental envolveu legislação federal, estadual e municipal, publicações da SMED, relatórios de gestão, outras pesquisas sobre a educação municipal e documentos particulares cedidos pelas entrevistadas, entre outros. Uma vez que a pesquisadora, como professora da Rede Municipal de Educação, esteve envolvida, desde diferentes lugares, com a implementação das políticas em estudo, optou-se pela Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, como referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados. Esta perspectiva teórica relativiza a neutralidade da ciência, reconhece o comprometimento do observador em relação ao observado e defende uma postura dialógica na análise dos dados, permitindo a consideração das contradições e erros inerentes ao conhecimento humano. A apresentação das análises sobre o material pesquisado focou os movimentos e complexidades presentes nas políticas públicas no período estudado. Entre as marcas analisadas destaca-se que o município realizou a transição do atendimento às crianças de zero a seis anos de outras esferas para a Educação, tanto na rede própria quanto na conveniada; investiu ininterruptamente em ações de formação continuada para todos os segmentos da comunidade educacional, especialmente professoras, monitoras e educadoras das creches; desencadeou programas de formação inicial em serviço em nível de ensino Médio Modalidade Normal e curso superior de Pedagogia Educação Infantil; e desencadeou os processos de regularização dos estabelecimentos de Educação Infantil junto ao SME, através da criação de setor específico para orientação aos estabelecimentos. Os dados referentes ao credenciamento dos estabelecimentos junto ao SME indicam a necessidade de revisão de fluxos e encaminhamentos, tendo em vista o pequeno número de estabelecimentos autorizados no período de 2001 a 2004, após a criação da Resolução 003/01 do CME.

Palavras-chave: Educação infantil; Ensino público municipal; Política; Educação; Sociedade; Políticas públicas.

FRANCISCO, Simone dos Santos Affonso. *Análise de Planos de Ensino de Educação Infantil, à luz de uma literatura analítico-comportamental*. 2010. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12277>. Acesso em 09/06/2011.

Resumo:

A Educação Infantil – EI, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, passou a integrar o sistema educacional como primeira etapa da Educação Básica. Atendendo às determinações da LDB, o Ministério da Educação- MEC elaborou o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI para servir como guia de reflexão educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas, subsidiando o professor na elaboração do planejamento de ensino. A fim de avaliar em que medida a organização do planejamento de ensino na EI pode constituir fonte eficaz para orientar o professor na atividade de ensino, foram coletados 10 planos de ensino de diferentes escolas públicas de EI de região pertencente à Grande São Paulo. A análise dos planos evidenciou discrepância entre eles, a começar pelos tópicos que compõem a estrutura dos mesmos. Além disso, o seu conteúdo, que deveria ter a função de orientar os professores na condução do ensino, é insuficientemente explícito, sendo impreciso e inadequado para orientar o trabalho a ser desenvolvido. Com o objetivo de oferecer, a partir da análise de uma literatura analítico-comportamental voltada para a Educação, subsídios para a elaboração de um planejamento do ensino eficiente no âmbito da Educação Infantil, foram selecionados e extraídos trechos da literatura que apontaram elementos essenciais para compor a estrutura dos planos de ensino. Estes elementos foram agrupados e alinhados aos tópicos da estrutura dos planos de ensino a fim de se fazer uma leitura à luz da literatura analisada. O resultado da pesquisa aponta que para a elaboração de um plano de ensino eficiente é fundamental que os objetivos sejam definidos de forma clara e precisa explicitando o que se pretende ensinar, atentando para os seguintes elementos: avaliação do repertório inicial dos alunos, estabelecimentos de conteúdos a serem trabalhados, elaboração de atividades relacionadas aos objetivos e avaliação sistemática. Conclui-se que, ainda que não seja fácil alterar, de uma hora para outra, o comportamento dos professores, há indicações na literatura analisada de que a formulação

de bons objetivos pode melhorar os resultados do ensino. Portanto, é preciso que outros estudos desenvolvam estas questões de modo a fornecer elementos que possam ser colocados mais diretamente a serviço dos professores da EI.

Palavras-chave: Planejamento do ensino; Educação infantil; Análise do comportamento; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

FRANCO, Dalva de Souza. *Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004*. 2009. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-151933/pt-br.php>. Acesso em 31/05/2011.

Resumo:

O presente estudo tem como objeto a transição e os percursos das creches diretas da Secretaria de Assistência Social (SAS), para a Secretaria Municipal de Educação (SME), na Prefeitura Municipal de São Paulo durante a gestão Marta Suplicy (PT), de 2001 a 2004. Buscou-se compreender o processo político-administrativo levado a efeito nesse período. Intencionamos ao mesmo tempo, contribuir para o debate sobre creches, buscando apontar alguns indicadores do processo e como o município de São Paulo incorporou o preceito constitucional das creches na área da Educação. Buscou-se utilizar como referências conceituais diferentes teorias da área de política de educação infantil e das políticas sociais dirigidas à infância, objetivando relacioná-las com as políticas de creche no município de São Paulo, evidenciando o contexto histórico-político em que estava inserido. A conclusão do estudo revela que a mudança de área trouxe várias modificações com relação ao atendimento das crianças nas creches, em especial, a organização da demanda, a gestão de sistema e de unidades e a formação de professores. A pesquisadora reuniu e analisou grande parte da documentação que caracterizou a transição e com base nas entrevistas realizadas demonstrou que, embora com contradições, houve avanços para as creches diretas do município de São Paulo. Destaca ainda, que há muito a investir na qualidade do atendimento educacional da criança de 0 a 6 anos no município.

Palavras-chave: Creche; Educação infantil; Política educacional; Qualidade da educação.

FREIRE, Eliane Fazolo. *Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade*. 2008. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>. Acesso em 27/05/2011.

Resumo

Esta tese tem como objetivo entender de que forma se dá a relação de crianças de uma turma de Educação Infantil de uma Escola Municipal situada no espaço urbano do centro da cidade do Rio de Janeiro e com as manifestações e expressões culturais que perpassam o entorno da escola. A partir de uma inspiração etnográfica, a pesquisa se concentrou em uma turma de crianças de quatro e cinco anos acompanhada diariamente em suas atividades escolares. Os contextos em que vivem as crianças mudaram significativamente nos últimos anos à medida em que os fatores sociais e culturais modificaram as formas de viver e se relacionar com o mundo. Uma nova noção de experiência aponta para a idéia de que os alunos, hoje, não constroem conhecimentos apenas a partir da aprendizagem escolar, dos papéis propostos pelas escolas, mas nas suas experiências outras, escolares ou não. A cidade, se tomada como campo de pesquisa e experimentação de novas subjetividades para crianças e jovens, permite investigar como esses atores - no caso desta tese as crianças - interagem e convivem a partir de outros modelos de inserção social. A fundamentação teórica se baseou nos pressupostos da sociologia da infância buscando as noções de culturas infantis a partir de um entendimento de infância como uma construção social, atores ativos na construção da sociedade em que estão inseridos. O trabalho de campo e os relatos etnográficos do caderno de campo chamam a atenção para os sujeitos que são cada uma das crianças, que participam na construção de ações significantes partilhados na coletividade bem como na organização como grupo social. Apontam, também, para os processos de socialização protagonizados pelas próprias crianças quando procuram gerir a heterogeneidade dos seus papéis, identidades e posições sociais.

Palavras-chave: Educação Infantil; cultura; infância; cidade; Rio de Janeiro.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. *O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula*. 2007. 197 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4820. Acesso em 05/06/2011.

Resumo:

A tese identifica se, e como, a influência do UNICEF incide sobre a política de educação infantil brasileira, na perspectiva da agenda globalmente estruturada, tal como definida por Roger Dale. Focaliza as iniciativas de política educacional no âmbito federal, durante a primeira gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Busca pontuar em que medida a elaboração e implementação do programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil, do UNICEF/MEC, podem ser interpretadas como constituindo uma tradução para o contexto brasileiro de dinâmicas e processos transnacionais. Demonstra as complexas relações existentes entre formulação e implementação das políticas educacionais. Na área da educação infantil, estas relações também apresentam complexidades, tendo em vista que as ações do Estado e da sociedade civil são marcadas por confrontos, conflitos, convergências e divergências. Para a pesquisa foram localizados e analisados documentos oficiais, colhidos no país e no exterior e realizadas entrevistas com pessoas situadas nas esferas de decisão do governo brasileiro e do UNICEF. A coleta de dados foi realizada durante os anos de 2005 e 2006. Os depoimentos e documentos foram analisados de forma a identificar nexos que possibilitem compreender as relações de continuidade e descontinuidades que marcam a educação infantil brasileira. Com base nas análises desenvolvidas, a tese sustenta que o protagonismo do UNICEF influencia a política de educação infantil, ao mesmo tempo em que enfraquece o que preconiza a legislação brasileira. A pesquisa revela como a agência tem desenvolvido uma relação simultânea de legitimação e mandato com o Estado brasileiro. As análises também evidenciam que a relação entre o governo brasileiro e as organizações internacionais não acontece de forma unilateral, uma vez que essas influências estão sujeitas a recontextualizações e reinterpretções, o que confirma que há sempre uma relação dialética entre o global e o local.

Palavras-chave: Educação; UNICEF; Educação de crianças; Política governamental; Fundo das Nações Unidas para a Infância.

GAGLIOTTO, Gisele Monteiro. *A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias*. 2009. 257 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477398>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Estudo empírico-bibliográfico de cunho histórico-filosófico sobre Sexualidade, Educação Sexual e Infância. Toma a sexualidade como produto histórico e dimensão da práxis social humana, circunscrevendo-se ao método dialético. Identifica-se com a concepção dialética da história e da educação para fundamentar-se numa concepção dialética da sexualidade. Mapeia o estatuto da Educação Sexual e da Infância no Brasil em seus aspectos históricos, políticos e institucionais e sua constituição como problema investigativo. Busca elementos para a compreensão da condição da criança e dos papéis desempenhados pelas instituições formativas, de disciplinarização e tutela na sociedade brasileira. Trata-se de um estudo contextual que consolidou o estado da arte sobre o tema em questão e, intencionalmente, referendou a eventual originalidade desta investigação e abordagem. O interesse pela abordagem institucional do tema Sexualidade leva a buscar conhecimento sobre a origem da escola, que passa igualmente a constituir-se num conceito importante da presente tese. O presente estudo constitui uma análise da educação sexual escolar, a partir da condição da criança na sociedade e na escola. Realiza uma interpretação crítica das relações entre sexualidade e infância e dialoga com as descobertas acerca do desenvolvimento psicosssexual da criança, a partir das pesquisas de Sigmund Freud e Jean Piaget. Na atualidade, existem armadilhas que permeiam a concepção de Educação Sexual derivadas do Referencial da Educação Infantil e da abordagem transversal de Orientação Sexual. A perspectiva de uma Educação Sexual Emancipatória apresenta-se contraditória devido aos determinantes políticos, econômicos e estruturais que, numa sociedade de classes como a brasileira, impõem como tarefa a reprodução dos padrões sexuais hegemônicos. Outras contradições estão presentes na concepção de educação infantil, de criança e de infância no Brasil e, consequentemente, nas políticas que orientam a formação dos profissionais de tal área. Esta pesquisa foi desenvolvida na área temática "História, Filosofia e Educação" integrando a linha "Ética, Política e Educação" nos liames do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação - PAIDÉIA, da Faculdade de Educação - (FE), da UNICAMP. A presente tese faz uma crítica à Orientação Sexual como tema transversal e propõe uma formação consistente em educação sexual para pedagogos e professores da educação infantil a fim de que, através do conhecimento científico, possam compreender as manifestações da sexualidade da criança e educá-la para uma sexualidade emancipatória e humanista.

Palavras-chave: Sexualidade; Educação sexual; Infância; Escolas; Formação de professores; Pedagogia.

GARANHANI, Marynelma Camargo. *A organização do espaço na educação infantil*. 2010. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível:

<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24301/Rita%20de%20Cassia%20Martins.pdf?sequence=1>>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

A pesquisa teve o objetivo de compreender os significados e os sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba atribuem aos espaços da instituição educativa que frequentam. Para tanto, os referenciais teóricos e metodológicos utilizados foram: Forneiro (1998), Horn (2004), Carvalho e Rubiano (2007), Faria (2007) e Santos (1997; 2008) sobre o espaço e o espaço na instituição de Educação Infantil; documentos nacionais, estaduais e do Município de Curitiba, que orientam sobre a organização dos espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil; Demartini (2002), Cerisara (2004), Gouvea (2008), Sarmento (1997, 2004, 2008), Cruz (2008), Gobbi (2002, 2009) sobre pesquisas com crianças; Ludke e Andre, (1986), Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (1990) sobre a pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação participante, entrevista semi-estruturada, desenhos comentados e visita monitorada. Para a análise dos dados, utilizou-se como encaminhamento teórico-metodológico a constituição de núcleos de significação, inspirada na metodologia proposta por Aguiar e Ozella (2006) e empregada por Moro (2009). Na pesquisa, foram constituídos quatro núcleos de significação, cada um deles com respectivos indicadores finais: Brinquedos e brincadeiras (Mais legal versus mais chato; Livre escolha versus proibições); Contato com a natureza (Novas aprendizagens); Relações afetivas (Familiares no CMEI; Sala dos bebezinhos); Rotinas instituídas (Momentos de espera; Regras do CMEI; Espaços para meninos e espaços para meninas). Apoiada nos estudos de Vigotsky (2001) sobre a linguagem e o pensamento, esta pesquisa concluiu que a medida que as crianças participantes eram questionadas ou conversavam com os colegas sobre os espaços do CMEI, elas também iam pensando sobre estes espaços. Assim, os significados e os sentidos que as crianças atribuíram aos espaços, foram construídos e reelaborados por elas, também, a medida que falavam sobre eles. Os núcleos de significação e seus indicadores finais levaram a pensar que: a ludicidade (núcleo de significação Brinquedos e brincadeiras); a afetividade (núcleo de significação Relações afetivas); o reconhecimento das regras de convivência social (núcleo de significação Rotinas instituídas) e a curiosidade e a imaginação (núcleo de significação contato com a natureza) podem ser considerados elementos constitutivos da infância, por meio dos quais as crianças atribuem significados e sentidos ao espaço institucional que frequentam.

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaço; Pesquisa com crianças.

GARCIA, Marinete da Fontoura. *Os saberes dos professores de educação infantil em relação à construção numérica: formação de professores em um grupo cooperativo*. 2006. 251p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4532>. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

Este trabalho trata da formação em serviço de Professoras de Educação Infantil e seus saberes em relação ao processo de construção numérica. Organizado a partir de reflexões e observações produzidas por meio de discussões em um grupo de estudos com profissionais de uma mesma unidade escolar, deteve-se na seguinte questão: “Como as professoras, que participam de um grupo cooperativo, vão construindo novos saberes e novas formas de compreender e lidar com a construção numérica, desenvolvendo uma postura de professora investigadora?”. Foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, inicialmente com a aplicação de entrevistas individuais, seguida da formação de um grupo de estudos, que conferiu ao trabalho uma natureza de cooperação entre as professoras participantes e a pesquisadora; isto se deu por meio de estudos, escolha, aplicação e reflexão de atividades de ensino. Apoiado em investigações de pesquisadores que estudaram a construção numérica, procura evidenciar, por meio dos relatos apresentados nas entrevistas e nas discussões do grupo cooperativo (envolvendo professoras de Educação Infantil que lecionam na rede municipal de um município da Grande São Paulo), como se dá a prática pedagógica em relação à construção numérica e em que medida essa prática pode mudar por meio da participação das professoras em um grupo cooperativo. Neste grupo, as professoras discutiram textos, investigaram seus próprios alunos, promoveram discussões e analisaram os resultados das investigações à luz dos referenciais teóricos. Resultados de pesquisas e estudos já realizados, sobre a construção numérica, são pouco divulgados e, por meio das entrevistas, verificou-se que as professoras, não tendo acesso a tais estudos, não consideram as hipóteses das crianças acerca dos números. Assim, o trabalho tem como finalidade contribuir com a prática pedagógica das professoras, apresentando e desenvolvendo questões relativas ao eixo Matemática em Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação de professores; Construção numérica; Sistema de numeração; Professor investigador; Grupo cooperativo.

GODOI, Elisandra Girardelli. *Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares*. 2006. 235 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000401477>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Esta tese tem como objeto de estudo a investigação das formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos e, para cumprir este objetivo, destacou a creche como espaço de observação. Buscando referências de estudos na área da avaliação, verifica-se que a sua maioria tem destacado a escola como espaço de discussão; assim esta pesquisa traz uma contribuição importante tanto para o campo da avaliação como para a área da educação infantil, na medida em que abre a possibilidade de pensarmos a avaliação das crianças pequenas em espaços não escolares - neste caso, a creche - como primeira etapa da educação básica. Este estudo buscou entender as práticas avaliativas presentes no cotidiano, tendo como referência as seguintes questões: Como a avaliação é construída e vivida diariamente pelas crianças, professoras e monitoras no espaço da creche? Quais são os instrumentos utilizados neste momento da educação? Que papel a avaliação cumpre? Pela própria natureza do tema, a metodologia foi construída através de pesquisa qualitativa, realizada em uma creche da Rede Municipal de Campinas durante um ano e utilizou os seguintes recursos na coleta de dados: observações e entrevistas. A partir da coleta de dados e partindo do pressuposto que a avaliação é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico, foi elaborada uma descrição do cotidiano da creche, de como o conhecimento e as experiências eram construídas naquele espaço e as relações entre as professoras, monitoras e as crianças. Este cotidiano é apresentado desde a entrada até a saída das crianças. Durante esta descrição verifica-se uma tendência a ritualização destas experiências, além da existência de uma avaliação informal que se manifestava de modo freqüente neste percurso, controlando o comportamento e a postura das crianças. Para isso, o poder do adulto (professoras e monitoras) sobre a criança era permeado por ameaças, recompensas e punições. A avaliação presente neste espaço comparava, rotulava, classificava, ora reprovava, ora aprovava a criança. Uma avaliação baseada na vigia e no controle constante (na observação se a criança obedecia ou não às regras que eram determinadas), que disciplinava o corpo e determinava as formas das crianças se portarem, como: a maneira que deveriam se sentar, comer, dormir, brincar, entre outras. Ao mesmo tempo, os dados revelaram um movimento de transgressão por parte das crianças em relação a estas regras, ou seja, uma resistência à forma de trabalho que, se apresentava rotineiro e homogêneo, que educava para o disciplinamento e para a submissão. Assim, em contrapartida a esta forma de trabalho, as crianças mostravam sinais de (des) encontro entre as propostas dos adultos e da instituição e o seu jeito de ser.

Palavras-chave: Educação infantil; Creches; Avaliação; Avaliação informal.

GONÇALEZ, Roseli Kubo. *Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco*. 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-091817/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

Resumo:

O presente estudo pretendeu, por meio de uma abordagem qualitativa investigar quais os critérios utilizados pelas professoras das pré-escolas públicas do município de Osasco para promover alunos com necessidades educacionais especiais, assim denominados por apresentarem deficiência intelectual, de uma fase para outra e após essa etapa de escolarização. O suporte teórico fundamentou-se na legislação educacional nacional, estadual e municipal, além de produções de autores renomados na área sobre educação infantil, educação especial e avaliação da aprendizagem. Utilizaram-se, também, documentos internacionais que subsidiaram a elaboração de legislação nacional referente ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Foram selecionadas duas escolas, uma na zona Norte e outra na zona Sul do referido município. Fizeram parte da amostra cinco professoras e cinco alunos que se encaixavam no objetivo da pesquisa. Para complementar os dados coletados junto às professoras, foram entrevistadas também as ex-diretoras das escolas, assim como especialistas da Equipe de Apoio Interdisciplinar. Da análise das entrevistas, verificou-se que as professoras apontaram a idade como sendo critério para promoção dos alunos, tanto de uma fase para outra, como após a pré-escola. Contudo, em alguns casos, os alunos permaneciam por mais tempo na pré-escola o que era justificado pelas necessidades específicas apresentadas por eles e a permanência nessa etapa por mais tempo era avaliada, nesses casos, como benéfica para seu desenvolvimento e aprendizagem. A partir dos dados coletados, verificou-se que as escolas que fizeram parte da amostra da pesquisa adotam, para a quase totalidade dos alunos, a concepção de avaliação utilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) para a educação infantil, não tendo, assim, finalidade de promoção nem mesmo para acesso ao ensino fundamental.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Critérios para promoção; Educação infantil; Inclusão escolar.

GONÇALVES, Larissa Silva. *O lugar do ato criativo na aprendizagem da criança na educação infantil*. 2008. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível: <http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1391>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

Este trabalho, vinculado à Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente e ao Projeto Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas do Grupo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em diferentes contextos, investiga a importância da arte para a formação da criança pequena, analisando o desenvolvimento da percepção e da memória de meninas e meninos a partir de suas aprendizagens expressivas e simbólicas. Tal pesquisa objetiva sondar o lugar das experiências criativas para o desenvolvimento infantil, salientando o papel das mediações culturais e imagens do cotidiano e da arte para o exercício cognitivo da criança, além de procurar compreender o processo de significação que introduz estes sujeitos no mundo do conhecimento, por meio de exercícios de sensibilização e criação. Embasado no referencial sócio-histórico, especialmente nos estudos de Vygotsky, Luria, Leontiev e Wallon, este trabalho orienta-se por três eixos temáticos: função psicológica, sensibilização e exercício criativo, que serviram de subsídio para a realização de uma pesquisa de campo participante com um grupo de nove crianças matriculadas em uma creche filantrópica na cidade de Pirenópolis/GO. Durante cinco meses, a produção criativa de meninas e meninos, com idade entre três a quatro anos, foi observada, estimulada e partilhada. Desta interação, convívio e estudo, concluiu-se que os pequenos percebem e conhecem ao mesmo tempo em que expressam e transformam suas lembranças, pensamentos e contexto, pela ação lúdica e imaginária. Isto se dá através de uma sensibilização ampla, envolvendo a dimensão corporal, cognitiva, emocional e social. Também se evidenciou que a criança é produtora cultural, pois constrói símbolos e transforma significados por meio da interação com imagens afetivas, cotidianas e novas, exercitadas e sintetizadas na apropriação do gesto, da fala e na atividade do desenho.

Palavras-chave: Criança pequena; Percepção; Memória; Expressão criativa.

GUIZZO, Bianca Salazar. *'Aquele negão me chamou de leitão': representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil*. 2011. 199 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28820/000772697.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Na sociedade brasileira atual, questões relacionadas à aparência e à imagem do corpo são reconhecidas como elementos centrais nos processos de constituição de identidades desde a infância. Esta tese tem como questão central de pesquisa discutir em que medida as representações de beleza e de feiura compreendidas pelas crianças de uma turma de Educação Infantil pertencente a uma escola pública do município de Esteio/RS afetam a forma como as meninas lidam/investem com/nos seus corpos, delineando assim suas feminilidades. Os principais objetivos desta investigação são: 1) apresentar como determinadas representações de gênero, raça/cor, classe social e geração, construídas e reiteradas diariamente por meio das mais diversas pedagogias culturais e visuais, ecoam e circulam, como verdades quase que absolutas, no ambiente educacional infantil; 2) a partir dessas representações propagadas em diferentes meios culturais e sociais na contemporaneidade, mostrar como as meninas dessa turma investem em certas práticas corporais para serem consideradas belas. Levando em conta tais objetivos, foram apresentadas algumas situações desenvolvidas no cotidiano escolar da referida turma, para que as crianças pudessem expressar suas concepções a respeito do tema. Os resultados mostraram que as meninas, bem como os meninos, se preocupam com suas aparências e tais preocupações provavelmente são construídas a partir das representações e imagens aos quais elas/es têm acesso através de diversos meios. Em função da intensa presença de representações e imagens, meninas, em especial, são encorajadas a investir em seus corpos, o que colabora na constituição de suas identidades. Elas, muitas vezes, almejam ter corpos perfeitos e investem em práticas para esconderem seus “defeitos” e se parecerem com celebridades que admiram. Entretanto, tais práticas não foram aqui analisadas como “naturais” ao comportamento feminino, mas como parte de uma construção histórica, social e cultural. Para o desenvolvimento das análises foram utilizadas as contribuições dos Estudos de Gênero, dos Estudos Culturais e dos Estudos de Cultura Visual, especialmente aqueles que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de análise. Tais campos de estudos mostram-se produtivos na medida em que julgam que nossas identidades são forjadas e constituídas continuamente dentro de determinadas culturas, pela disputa constante de poder. Além disso, fornecem ferramentas para a análise de artefatos e acontecimentos que permeiam as arenas culturais e educacionais e que possuem grande relevância na produção das identidades infantis.

Palavras-chave: Classe social; Corpo; Cultura visual; Educação infantil; Gênero; Geração; Imagem; Infância.

JUNQUEIRA, Maura Hess. *Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP*. 2006. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000382681&fd=y>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

A pesquisa “Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP”, tem como foco as práticas pedagógicas durante os momentos de alimentação, repouso e higiene e as relações estabelecidas entre as crianças e educadoras numa creche pública municipal de Itatiba/SP. Discute a intencionalidade educativa das educadoras tendo como premissa o significado de higiene presente nas práticas históricas construídas e reconstruídas no cotidiano da creche. Esse estudo de caso retrata a totalidade do campo investigativo e problematiza as práticas pedagógicas na complexidade que envolve a educação das crianças pequeninhas nas creches, sobretudo, no contexto de transição política das creches da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria da Educação. Para fundamentar as análises foram imprescindíveis as contribuições da História, da Filosofia, da Antropologia e das Ciências Sociais áreas do conhecimento que aguçaram as reflexões e se consolidaram como essenciais para o entendimento das representações e dos significados de higiene que crianças e educadoras estão construindo nas relações educativas. A bibliografia italiana traduzida sobre educação infantil e as pesquisas produzidas pelo GEPEDISC/UNICAMP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil) estruturam de forma consciente a construção da Pedagogia da Educação Infantil com a constatação que as relações estabelecidas entre as educadoras e as crianças da creche apresentam nos momentos de alimentação, repouso e higiene, resistências e inovações, e que as crianças reproduzem conhecimento muito mais do que os reproduzem. Neste sentido, a pesquisa aponta a importância na busca de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das crianças pequeninhas.

Palavras-chave: Creche; Práticas pedagógicas; Higiene; Pedagogia da Educação Infantil; Crianças pequenas.

KAWASHIMA, Rosana Akemi. *Condutas de Discriminação entre Crianças da Educação Infantil*. 2007. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2007/kawashima_ra_me_mar.pdf. Acesso em 12/06/2011.

Resumo:

O tema ética e moral na escola tem sido o foco de inúmeras pesquisas e trabalhos publicados na área da Educação e da Psicologia. Ao mesmo tempo em que todos reconhecem a importância deste tema, pouca relevância tem sido dada ao tema dentro da escola. Nos estudos em psicologia moral, os termos *ética* e *moral* correlacionam-se com justiça, do mesmo modo em que foram abordados por Piaget (1994) com a teoria da moralidade infantil; como fez Turiel (1983) com a teoria dos domínios; e também como fizeram os PCNs, quando trazem o tema da justiça a ser abordado na escola. A intenção deste trabalho é abordar a questão da discriminação entre os estudantes e entender como são tratadas as pesquisas sobre o tema. Tomamos como viés de análise a violência na escola, a violência no Brasil e como a ética e a moral são praticadas no âmbito escolar. Dentro deste cenário, o estudo teve como objetivo investigar formas e evolução de pensamentos e condutas de discriminação, visando analisar como esta conduta é categorizada, e compreender seu julgamento sócio moral. O grupo pesquisado compreende crianças com 4, 5 e 6 anos de idade da Educação Infantil, da cidade de São José do Rio Preto. Como instrumentos de coleta de dados, esta pesquisa utiliza a observação e a entrevista clínica. A entrevista tem como tema uma história baseada em acontecimentos retirados do período de observação das atividades das próprias crianças investigadas. O primeiro passo revela que as crianças pequenas perpetuam condutas discriminatórias, mais os meninos que as meninas. Verificou-se que a maioria das crianças considera a conduta de conflito errada dentro do domínio moral, determinada por heteronomia e obediência à autoridade.

Palavras-chave: Violência na escola; Justiça; Discriminação; Desenvolvimento moral; Julgamento sócio moral.

KOHLRAUSCH, Simone. *A educação infantil em Nova Hartz: da sua origem a novas possibilidades*. 2006. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS – RS, São Leopoldo, 2006. Disponível: http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-02-02T124244Z-215/Publico/a%20educacao%20infantil.pdf. Acesso em 04/06/2011.

Resumo:

A escolha de um tema de pesquisa envolve não somente aspectos teóricos e empíricos, mas também pessoais. Ao me deparar com tantas crianças privadas de seu direito de ser cidadão, de ser criança, de ser feliz, num município tão pequeno como o de Nova Hartz/RS, me defrontei com as questões norteadoras de meu projeto: Por que um município relativamente pequeno, mas com uma alta arrecadação, investe tão pouco em Educação Infantil? Por que o poder público local silencia frente às necessidades das crianças? Afinal, quem são as crianças do município de Nova Hartz? O que o município propicia para as crianças? O que deveria e o que poderia oferecer? Como está organizada a Educação Infantil em Nova Hartz? Por que está assim organizada? Que elementos da história local nos elucidam esta forma de organização? Que crianças atende e quais deixa de atender? Para chegar às respostas a essas questões, desenvolvi o trabalho com a seguinte lógica: conceituação e contextualização da infância a partir de vertente européia; a história da infância no Brasil e após, mais especificamente, da criança imigrante alemã e daquelas que fizeram parte da constituição do município de Nova Hartz; o surgimento do Jardim de Infância e suas características no Brasil e mais especificamente em Picada Hartz; diagnóstico do atendimento das crianças na Educação Infantil do município; análise das políticas públicas/educacionais voltadas para a infância, em âmbito mundial, nacional e local, principalmente para crianças de zero a seis anos; e por fim, delinear possibilidades de novas formas de ação para o município.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; História; Nova Hart; Educação Infantil.

KOPCAK, Sarah Cristina. *No encontro, os sentidos: efeitos da formação de monitores de educação infantil*. 2009. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000476387>. Acesso em 13/06/2011.

Resumo:

A pesquisa objetivou compreender as elaborações sobre a infância e o trabalho na Educação Infantil produzidas por monitoras, a partir das interlocuções vividas no Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas, realizado entre os anos de 2003 a 2006. O Curso pautava-se na articulação entre os saberes teóricos sistematizados da profissão com os saberes práticos e cotidianos das monitoras. Assumindo Bakhtin (1986, 2003) como principal interlocutor teórico-metodológico, buscou-se levantar, através de entrevistas realizadas após a finalização do curso, indicadores de como os conceitos relativos à infância e à Educação Infantil, compartilhados no Curso, foram apreendidos e estão sendo elaborados pelas cursistas e de como estes conceitos mediatizaram sua identidade e prática profissionais. A partir dos indicadores levantados, destacaram-se, do ponto de vista da profissionalidade, o reconhecimento da dimensão educativa do cuidado e da função de monitora como educadora infantil, a reivindicação por maior participação do segmento profissional no planejamento das unidades de Educação Infantil e a requalificação dos cursos de formação continuada destinados a esse segmento, tendo em conta a dimensão teórica da formação do educador, articulada à dimensão prática. O acesso aos conhecimentos sistematizados a respeito da infância mostrou-se fundamental sob dois aspectos: a possibilidade de compreender e ressignificar a atividade da criança e as escolhas feitas pelas professoras em seu trabalho, questionando ou referendando tais escolhas, a partir do conhecimento pautado pela formação. Esta compreensão, de acordo com as monitoras, possibilitou-lhes participar das atividades educativas, mediando-as a partir de escolhas fundamentadas e mais autônomas, vislumbrando uma maior valorização deste segmento profissional, não objetivando resolver os conflitos, mas permitindo que as tensões históricas entre professoras e monitoras de Educação Infantil sejam constantemente re-elaboradas por estas profissionais.

Palavras-chave: Educação infantil; Infância; Formação profissional; Linguagem; Relações.

LEARDINI, Eleusa Maria Ferreira. *O contar histórias na educação infantil: um estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica*. 2006. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381400>. Acesso em 13/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa parte do pressuposto da Teoria Piagetiana, a qual, o desenvolvimento da Função Simbólica ocorre paralelamente e de forma interdependente a construção das estruturas mentais da criança, através da imitação, do jogo simbólico, do desenho, da imagem mental e da linguagem. Graças a essas manifestações, a criança irá, pouco a pouco, ampliando as relações sociais e a construção de estruturas da inteligência, de forma cada vez mais elaborada, para compreender a realidade que a cerca. As histórias infantis contribuem para que a criança compreenda o que se passa à sua volta, permitindo, assim, a construção do real. Objetivou-se verificar se o

professor reconhece a importância do contar histórias para o desenvolvimento da função simbólica; Investigar o valor atribuído pelo professor de Educação Infantil ao procedimento didático de contar histórias e a partir da análise dos dados coletados, contribuir para ampliar a reflexão sobre a importância da prática de contar histórias do professor, na Educação Infantil, no que se refere ao desenvolvimento da função simbólica. Participaram desta pesquisa 30 professoras da Rede Municipal de Educação da Estância Hidromineral de Amparo/SP. Optou-se por critério de seleção o convite a todos os professores da rede que já haviam participado e concluído o curso do PROEPRE - Programa de Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Educação Infantil elaborado pela Prof^a. Dr.^a Orly Zucatto Mantovani de Assis, fundadora e coordenadora do Laboratório de Psicologia Genética da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, cuja fundamentação teórica são os pressupostos construtivistas. Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário aberto com questões dissertativas, o segundo instrumento foi a Metodologia – Q – proposta por Willian Stephenson. As análises quantitativas e qualitativas propostas pelos dois instrumentos indicaram que os educadores que fizeram parte da amostra trabalham de forma favorável com as histórias infantis para atingir objetivos variados e dentre eles as manifestações da Função Simbólica.

Palavras-chave: Sinais e símbolos; Arte de contar histórias; Metodologia "Q"; Educação infantil.

LICCIARDI, Livia Maria Silva. *Investigando os conflitos entre as crianças na escola*. 2010. 218p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000779135>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Caracterizando-se como um estudo qualitativo e quantitativo, cujo delineamento é o do estudo de campo e fundamentada na teoria piagetiana, esta pesquisa teve por objetivos identificar as causas, as estratégias empregadas pelos sujeitos e os resultados dos conflitos vividos entre as crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos e comparar se há diferenças entre as duas faixas etárias estudadas, bem como comparar se há diferenças nas formas como as crianças resolvem os conflitos vividos e como julgam solucioná-los. A amostra foi constituída por quatro classes, sendo duas de crianças de 3 a 4 anos e duas de 5 a 6 anos, de duas escolas municipais de uma cidade do interior paulista, escolhidas por conveniência. Os dados foram coletados por meio de 44 sessões de observação das interações sociais das crianças, sendo 11 em cada classe, em diferentes situações da rotina escolar. Para avaliar como as crianças julgavam resolver os conflitos, empregando o método clínico piagetiano, foram apresentadas histórias contendo conflitos hipotéticos, elaboradas a partir das situações observadas. Os resultados indicaram que os principais motivos que geraram conflitos nas crianças de 3 a 6 anos foram disputas por objeto, ação provocativa e exclusão, sendo que a exclusão aumenta com a idade. As estratégias de negociação empregadas em situações de conflitos interpessoais pelas crianças foram predominantemente físicas e impulsivas. Entretanto, as mais velhas utilizaram-se de mais estratégias impositivas do que as mais jovens. Com relação aos resultados do emprego dessas estratégias, encontrou-se que a maior parte dos conflitos foram simplesmente abandonados ou resolvidos de forma unilateral. Todavia, os resultados considerados bilaterais foram significativamente maiores na faixa etária dos 3 a 4 anos, do que aos 5 a 6 anos. Assim como na ação, as estratégias verbalizadas nas entrevistas pelas crianças, também foram predominantemente físicas e impulsivas, sendo que as de 5 a 6 anos apresentaram mais estratégias impositivas do que as de 3 a 4 anos. Ao comparar as estratégias empregadas pelas crianças nos conflitos vividos por elas e aquelas apresentadas nas entrevistas, encontrou-se que as mais evoluídas aparecem em maior quantidade na ação, o que é coerente com a teoria piagetiana. A análise dos dados e a discussão dos resultados foram embasadas nos estudos de Jean Piaget e Robert Selman.

Palavras-chave: Conflito interpessoal; Construtivismo (Educação); Educação infantil; Estratégias pedagógicas.

LIMA, Graziela Escandiel de. *Cotidiano e trabalho pedagógico na Educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos*. 2010. 313 p. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2803>. Acesso em 04/06/2011.

Resumo:

Essa Tese tem como foco configurar o trabalho pedagógico no cotidiano de educação de crianças pequenas a partir de um estudo etnográfico no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIA), um espaço educativo de crianças inserido no contexto da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Para compor a argumentação teórica do trabalho realiza-se a discussão das relações existentes entre as visões construídas historicamente sobre a infância e a criança, relacionando-as às formas de atendimento à infância. Toma-se a creche como o espaço em que o que é específico do trabalho pedagógico com crianças pequenas apresenta-se com força de acontecer na

materialidade do dia a dia, já que a configuração de tempo e espaço se diferencia das demais instituições educativas. No que diz respeito às escolhas sobre como se pode fazer a formação para o trabalho com a criança pequena, enfocam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia discutindo o aligeiramento e a polivalência como características dessa proposta para a formação de pedagogos. As relações teóricas entre cotidiano e trabalho pedagógico dão suporte às diferentes fases de realização da investigação, já que o cotidiano é tomado como revelador do fazer e do pensar a educação da criança pequena. Na composição dos dados foram consideradas duas etapas de Observações, juntamente aos Questionários com os diferentes segmentos de profissionais e a análise de Documentos Oficiais e materiais informativos do NEIIA. Na segunda etapa de Observações focalizou-se o trabalho de uma Professora Referência e duas Estagiárias. Os registros das observações geraram Cenas do Cotidiano, discutidas com a Equipe Diretiva, Professora Referência e Estagiárias. As análises trazem as concepções de trabalho pedagógico presentes no cotidiano, a coexistência de forças no cotidiano de educação de crianças pequenas e a perspectiva identitária do espaço educativo discutindo-o como espaço de formação acadêmica que precisa se constituir tendo como foco a educação de crianças pequenas. Situam-se os elementos que compõem o trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas colocados em três dimensões – Político-valorativa, Epistemológica e Histórico-social-cultural - que se articulam e se relacionam na composição de referências necessárias para se pensar os processos formativos de pedagogos no contexto atual. A educação da criança como foco dos trabalhos no cotidiano foi objetivo da intensa busca realizada entre as expressões manifestas e latentes que se mostravam nas escolhas realizadas no dia a dia daquele espaço educativo. Pondera-se que nossa época tem produzido valores sobre a educação de crianças pequenas que precisam ser levados em conta tanto na academia quanto nos espaços educativos de Educação Infantil. Nesse sentido, o espaço educativo investigado, por estar inserido no contexto da universidade, apresenta possibilidades de apontar a força necessária da educação da criança pequena nos processos formativos de pedagogos e a configuração do trabalho pedagógico é uma das formas de materializar esta força. Considera-se também que este espaço pode ser uma referência positiva na Educação Infantil, visto que uma intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada é vista como horizonte para se pensar processos formativos comprometidos com a educação de crianças pequenas.

Palavras-Chave: Cotidiano; Trabalho Pedagógico; Educação de crianças pequenas; Formação de pedagogos.

LIMA, Lais Leni Oliveira. *As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil*. 2010. 262 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível: http://www.bdtu.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1560. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

O presente trabalho revela “as muitas faces do trabalho que se realiza nas instituições de Educação Infantil (EI)”. Para tanto, parte-se do pressuposto de que é preciso compreender a lógica em que se estrutura o mundo do trabalho na EI, para entender os desdobramentos das relações alienadas e fetichizadas que se desenvolvem nessas instituições. Assim, partimos do conceito de trabalho em Marx e do princípio de que é por meio deste que o homem se constitui como tal. Destarte é pelo trabalho que ele se relaciona com os outros seres humanos e com a natureza, transformando o mundo e a si mesmo, e nessa construção, constitui sua identidade. Trabalho, portanto, é elemento fundamental da condição ontológica do ser humano. Dessa perspectiva, fez-se necessário compreender o significado de alienação – estranhamento e velamento da realidade – e os desdobramentos do fetiche do trabalho na sociedade capitalista. Objetivou-se ainda investigar a relação educação e trabalho na sociedade capitalista, discutida a partir de Marx (1975, 1978, 1980, 1983, 1993); Marx e Engels (1998, 2002); Lukács (1979); Mészáros (2002, 2005), Mascarenhas (2002, 2005); Antunes (1999a, 1999b, 2001, 2006); Frigotto (1989, 2000a, 2000b, 2001, 2004). A especificidade do trabalho em educação infantil e do trabalho docente foi tomada a partir dos aportes teóricos de Arce (2005, 2004, 2007, 2009), Saviani (1984, 1988, 1991, 2003, 2008); Paro (1979, 1988, 2000); Duarte (2001, 2004, 2006). A abordagem metodológica utilizada no decorrer da pesquisa é um estudo de caráter exploratório com procedimentos predominantemente qualitativos sem, entretanto, abandonar elementos quantitativos, elencados aos Centros Municipais de Educação Infantil das cidades selecionadas – Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu –, a fim de perceber os diferentes aspectos constitutivos do trabalho desenvolvido. Utilizou-se ainda de análise documental, observações, diálogos, entrevistas semi-estruturadas, questionários, relatório de pesquisa, os quais foram fundamentados em diferentes autores: Lakatos e Marconi (1986), Fazenda (1989), Frigotto (1989), Santos Filho e Gamboa (2001). A pesquisa revela a necessidade e a possibilidade da existência de escolas de EI adequadamente preparadas para a educação de crianças. Assim, enfatiza-se a necessidade da trabalhadora, que atua nessa etapa de educação, de se assumir como trabalhadora docente da EI, o que requer conhecimentos profundos e sólidos a respeito da especificidade de cada etapa de desenvolvimento da criança. Sendo assim, tal concepção se distancia dos ideários que fetichizam a existência de crianças pequenas, imbuídas de supostas características autônomas, em relação aos processos interpessoais e intrapessoais a elas dirigidos.

Palavras-chave: Trabalho; Educação infantil; Alienação; Fetiche.

LIMA, Ruth Regina Melo de. *DANÇA: linguagem do corpo na educação infantil*. 2009. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3262>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Este trabalho encerra uma reflexão sobre as práticas/experiências com o ensino da dança junto a crianças de 2 a 7 anos, desenvolvidas pelas professoras no Núcleo de Educação Infantil da UFRN (NEI), tendo como objetivos: descrever e interpretar as experiências vividas com a dança, com enfoque nos significados da dança e organização do trabalho pedagógico; identificar lacunas nas práticas pedagógicas em dança; e apontar perspectivas para o ensino da dança na Educação Infantil. A trajetória de investigação iniciou-se com a seguinte questão: Como as professoras compreendem a dança e a vivenciam no Núcleo de Educação Infantil? A pesquisa – de orientação fenomenológica – tomou como referência metodológica a abordagem qualitativa do tipo Fenômeno Situado, cujo princípio diz respeito ao interesse pelos fenômenos tal qual ocorrem na experiência vivida, de onde emanam os conhecimentos que podemos ter sobre o mundo, buscando interpretá-los e compreendê-los na sua essência/existência. As entrevistas revelaram que os sujeitos pesquisados atribuem à dança diferentes sentidos e, conseqüentemente, apresentam variações na forma de organizar o trabalho em torno desse conhecimento. A maioria das professoras reconhece a dança como expressão cultural, priorizando – na escola – o trabalho com danças folclóricas. Elas identificam a dança como conhecimento/conteúdo advindo dos campos da Arte e da Educação Física, admitindo – no trato pedagógico – sua relação com o conhecimento de outras áreas. Nos relatos das experiências realizadas com dança, no NEI, foram encontrados diferentes processos de condução desse trabalho e, portanto, de ensinar/aprender esse conhecimento. Percebe-se haver um trabalho sistematizado – respaldado na Proposta Curricular da escola – com o objetivo de desenvolver as diversas possibilidades educativas da dança, indo da pesquisa sobre a sua origem, da exploração do movimento, da contextualização até o fazer artístico. Algumas experiências priorizam a livre expressão, a visão descontextualizada da dança ou a reprodução de passos como formas estanques de ensinar dança. Essas situações são vistas na investigação como produtos de lacunas na formação acadêmica dos professores, que precisa ser redimensionada. As interpretações das experiências com dança, descritas pelas professoras do NEI, articuladas com o referencial teórico da investigação, permitiram apontar três perspectivas para o trabalho com dança na Educação Infantil, tendo como principais interlocutores Merleau-Ponty e Rudolf Laban: A dança como linguagem do corpo; A dança e seus fatores do movimento; e Imitar, improvisar e brincar: formas de desenhar caminhos para dançar. Neste, destaca-se a dança no âmbito escolar, os elementos que constituem essa linguagem e as formas de apropriação desta com base em uma visão lúdica, poética e educativa, cujo enfoque é a educação das crianças em suas peculiaridades e possibilidades.

Palavras-chave: Dança; Ensino; Educação infantil; Linguagem.

LIMA, Samantha Dias de. *Flores para além da esperança: políticas públicas educacionais e a infância cidadã: um estudo nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Leopoldo*. 2008. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS – RS, São Leopoldo, 2008. Disponível: <http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2008-06-26T121933Z-532/Publico/flores%20para%20alem%20.pdf>. Acesso em 04/06/2011.

Resumo:

No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento à criança pequena longe da mãe era quase inexistente, não sendo fruto das propostas políticas. A partir da concepção de infância, enquanto fase diferenciada que emergiu na sociedade contemporânea (século XX), despertou-se o interesse pela criança e sua assistência enquanto preocupação pública, tanto na produção de serviço e espaços que dessem conta dessa demanda, quanto nas propostas políticas apresentadas à sociedade. Podemos considerar alguns momentos históricos como marco para o real reconhecimento descoberta da criança numa perspectiva cidadã, entre eles cita-se a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e no Brasil a promulgação da Constituição Federal (1988). A presente dissertação é fruto da pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no período de 2006 a 2008, e aborda a discussão sobre a materialização das políticas públicas para infância na sociedade contemporânea, considerando-as numa perspectiva cidadã. Para tanto teve como campo empírico seis escolas de educação infantil da rede municipal de São Leopoldo, região do Vale dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul. Através de uma abordagem metodológica qualitativa, utilizou como aporte instrumental entrevistas semi-estruturadas, com doze sujeitos de pesquisa, entre gestoras destas escolas e representantes da SMED. Investigou-se como se materializam as políticas públicas nesta realidade, evidenciando a possibilidade

de existência da infância cidadã nesse contexto. A escrita da pesquisa transitou em quatro principais eixos temáticos: políticas públicas, infância, educação infantil e cidadania. As considerações evidenciam um salto qualitativo na educação infantil do referido município, contudo ainda evidencia-se um descompasso frente às políticas públicas promulgadas para a criança e as práticas efetivadas no contexto pesquisado. Ainda foi reconhecida pelo município, na fala dos sujeitos da pesquisa, a impossibilidade de atendimento a todas as crianças leopoldenses em idade de freqüentarem a educação infantil.

Palavras-chave: São Leopoldo; Cidadania; Educação Infantil; Infância; Políticas Públicas; Rio Grande Do Sul; Educação.

LOPES, Thaís Andrea Carvalho de Figueiredo. *A política educacional e o direito das crianças à educação infantil em São Luís - Maranhão (1996-2006)*. 2009.142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-164106/pt-br.php>>. Acesso em 31/05/2011.

Resumo:

Este trabalho foi realizado com o objetivo de investigar como foi desenvolvida a política de educação infantil no município de São Luís, capital do estado do Maranhão, no período de 1996 a 2006. Para tanto, necessário se fez partir da análise da política educacional para essa etapa da educação básica no Brasil. Em seguida a caracterização histórica e política do Maranhão é utilizada para aclarar o cenário no qual está inserida a educação para as crianças pequenas no Estado. Da mesma forma as origens sociais e econômicas do município de São Luís e as composições dos quadros políticos locais, marcados pelo clientelismo e a política implementada pelos representantes do poder executivo municipal, esclarecem as condições históricas nas quais foi constituída a educação infantil nesse tempo e lugar. Apresenta-se a configuração da política de educação infantil na rede municipal coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), incluindo a contratação da empresa de consultoria educacional Abaporu e suas principais ações realizadas na SEMED. A pesquisa utilizou-se de metodologia qualitativa, e também de pesquisa bibliográfica e documental, nas quais foram utilizadas fontes primárias e secundárias. Na fundamentação teórica recorreu-se a Kuhlmann Jr. (1998), Faria (2000), Campos (2001), Vasconcellos (2005) enquanto pesquisadores da história e da política da educação infantil no Brasil e às legislações brasileiras e documentos relativos à área da educação infantil. Recorremos a Gonçalves (2000, 2006), Lima (2007), Lopes (2007), Martins (2000), para analisar a história e a política do Maranhão e de São Luís. Foram também analisadas as legislações municipais referentes à educação estudada no período em questão e os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa mostrou que a educação infantil tem sido o nível de ensino mais negligenciado pelo poder público no país, no estado do Maranhão e no município de São Luís, o que nos permite afirmar que somente uma reunião de esforços das três esferas administrativas e a efetivação do regime de colaboração entre essas esferas poderá qualificar ainda mais a educação das crianças nessa faixa etária.

Palavras-chave : Direito à educação; Educação infantil; Política educacional

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática*. 2010. 303p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

Resumo:

A pesquisa aqui apresentada focaliza as práticas musicais nas escolas de educação infantil, seus objetivos e contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Teve como objetivo investigar a presença da música e suas respectivas articulações entre as dimensões teóricas e políticas da educação infantil escolar presentes nos discursos oficiais e sua relação com as dimensões práticas das atividades pedagógico-musicais para crianças de zero a cinco anos de idade. A pesquisa tomou como ponto de partida o estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento oficial do governo. Teve a intenção de discutir os processos de constituição do conhecimento escolar na educação infantil, como essas bases teóricas têm dado e podem dar subsídios ao trabalho com música nas escolas, tomando-a como linguagem e área de conhecimento científico e artístico. A metodologia de investigação orientou-se por uma abordagem de caráter empírico-qualitativa, norteadas por estudos bibliográficos, documentais, observações e entrevistas semiestruturadas. Observou-se a prática musical cotidiana em dez escolas, sendo cinco escolas de cada rede administrativa: pública (municipal e estadual) e privada, de diferentes regiões da cidade de Belo Horizonte. A escolha dessas dez escolas deu-se por entender que realidades socioeconômicas e culturais distintas de cada uma das redes pudessem determinar diferentes práticas musicais nas escolas e oferecer maiores possibilidades de

reflexão e análise da atual prática pedagógica de música no contexto das escolas de educação infantil. Tomaram-se como foco, a observação de situações, tarefas ou atividades específicas de música envolvendo tanto o professor quanto a criança, suas práticas musicais vinculadas à organização escolar, em diferentes tempos e espaços no cotidiano das escolas de educação infantil. A relevância da presente pesquisa está na possibilidade de revelar elementos importantes que viabilizem, por meio de uma reflexão mais profunda, um diálogo mais caloroso com as políticas educacionais para esse segmento da educação básica, fomentando o início do debate que aproxima a Educação Infantil da Educação Musical. Neste sentido, ao abordarmos a questão da formação de professores de Educação Infantil, a pesquisa revelou a superficialidade com a qual é tratada a área de Artes e da Música nos cursos de graduação – Pedagogia e Normal Superior – responsáveis pela formação desses profissionais, apresentando propostas curriculares com pouca ênfase às linguagens artísticas em seus currículos. Sendo assim, parecem não preparar os futuros educadores para lidarem adequadamente com as linguagens da criança, principalmente no que se refere à música e à sua prática. Os principais achados revelaram acentuada desarticulação entre o *falar sobre música* e o *fazer musical*, o que aponta para usos e funções inadequados da prática pedagógico-musical, em desarmonia com a realidade da criança. Por fim, as análises sobre o sentido e o significado das práticas pedagógico-musicais no contexto da Educação Infantil sinalizam alguns problemas e limites, apontando, no entanto, possíveis caminhos para superá-los.

Palavras-chave: Educação musical; Educação infantil; Formação de professores; Legislação educacional.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*. 2008. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-133850/pt-br.php>>. Acesso em 31/05/2011.

Resumo:

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento. A dificuldade encontrada pelos professores de educação infantil em justificar teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas relacionadas a tais processos, apesar do crescimento da produção bibliográfica sobre a questão, constitui-se no problema desta pesquisa. Esta foi motivada pela necessidade de orientar a elaboração de planejamentos, acompanhar e avaliar o trabalho das alunas-estagiárias do Curso de Pedagogia em instituições de educação infantil e pela inclusão na literatura educacional do conceito de letramento. O recorte temporal final da década de 1970 até 2005 foi estipulado, levando-se em consideração as discussões realizadas nas duas áreas envolvidas. Para a educação infantil, esse período foi marcado por lutas em prol de um atendimento de caráter educativo. Na área da alfabetização e do letramento, buscou-se nesse período explicações para o fracasso de nossas escolas em alfabetizar (ensinar as habilidades necessárias para ler e escrever) e letrar (ensinar a fazer uso competente da leitura e da escrita em diversas práticas sociais). As discussões em ambas as áreas ocorreram simultaneamente e fizeram parte do processo de democratização da educação brasileira. Perseguimos, ao longo desta investigação, o pressuposto segundo o qual há correspondência entre a função conferida à educação infantil e os conceitos de alfabetização e letramento. A relação existente entre essas temáticas ocorre em razão do contexto histórico em que são produzidas. Subsidiados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendemos a educação como condição universal do desenvolvimento humano; a escola como instituição responsável por possibilitar a apropriação pelos alunos dos bens culturais produzidos pela humanidade; o professor como responsável pela organização do ensino e pela promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; e a mediação pedagógica dotada de sistematicidade e intencionalidade como condição maior do trabalho docente. Para a consecução desta pesquisa, refletimos sobre os seguintes aspectos: as funções atribuídas à educação infantil brasileira nas últimas três décadas, tomando como referência a legislação educacional brasileira; os conceitos de alfabetização e letramento; a produção bibliográfica voltada para a educação infantil que discute tais conceitos. Tais reflexões fundamentaram a análise das funções conferidas à educação infantil por 14 professoras que atuam em três centros municipais de educação infantil, suas concepções de alfabetização e letramento e sua prática pedagógica. Concluímos ser papel da educação infantil enriquecer o letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade. Isso requer reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos e que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade. Essa conclusão nos transportou para a necessidade de reorganizar a formação de professores, viabilizando a apropriação do conteúdo envolvido nesta investigação pelos atuais e pelos futuros professores de educação infantil.

Palavras-chave : Alfabetização; Educação infantil; Letramento.

MADEIRA, Maria Cristina. *O letramento como rede: Uma experiência na Educação Infantil*. 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2009. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp121491.pdf>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

A dissertação de mestrado aqui apresentada trata de refletir uma experiência pedagógica realizada em uma escola de Educação Infantil de Pelotas, entre os anos de 2002 e 2007. Tal experiência teve a preocupação de inserir as crianças em um ambiente letrado de forma intencional, com a preocupação de não deixar de proporcionar às infâncias que circulam em seu interior o contato com as várias linguagens infantis. O conceito de letramento foi a base constitutiva das interrelações pedagógicas. As crianças foram inseridas no universo da cultura letrada que resultou no prazer e no hábito de viver o encantamento do mundo letrado. Esse processo desencadeou, também, ações em relação à formação das educadoras ao proporcionar algumas propostas pedagógicas permeadas de práticas e eventos de letramento, vividos entre crianças e as educadoras em forma de rede. A experiência pautou-se em princípios e categorias pedagógicas de Freire e Freinet. O encontro com esses autores, na construção da proposta pedagógica da escola, proporcionou um novo modo de enxergar o contexto social e educacional. O estudo tem o aporte teórico de Soares, Kleiman, Britto, Faria, Street e Lahire.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Letramento.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. *Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos*. 2009. 219p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível: <http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2568>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

Nos dias de hoje têm sido cada vez mais evidenciada a relevância das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento infantil. Na educação das crianças muito pequenas e pequenas, o brincar mostra-se como atividade social fundamental e representa uma possibilidade de desenvolvimento global em seus aspectos, cognitivo, afetivo, social, dentre outros. Por considerarmos a pré-escola como espaço-tempo de interações, afetos e emoções, enfim, de relações sociais vividas pelas crianças, percebemos esse espaço educativo como locus de desenvolvimento de atividades lúdicas, tendo em vista que os jogos e as brincadeiras permitem o exercício de uma educação criadora e livre, lugar em que as aprendizagens podem ocorrer a partir do lúdico e, requerem um comportamento interpretativo e imaginativo das crianças. A presente pesquisa orientou-se pela Teoria Histórico-Cultural, que defende o lúdico como elemento essencial ao desenvolvimento infantil, uma vez que tais atividades surgem marcadas pela cultura e são mediadas pelas relações entre os sujeitos. O presente estudo teve como objetivo conhecer e analisar quando e como ocorriam atividades lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças da educação infantil e em que medida tais ações influenciavam no processo de constituição da professora e de seus alunos. Algumas questões nortearam a nossa trajetória durante a pesquisa: Qual a incidência das brincadeiras no dia-a-dia de uma turma da pré-escola? Em que medida o espaço-tempo do brincar desenvolvido na pré-escola contribui para a constituição de um sujeito que aprende? O que pode ser evidenciado no trabalho com crianças pequenas em relação à atividade lúdica? Quais concepções de criança, de desenvolvimento infantil e de brincar permeiam a prática pedagógica da professora? Em busca de respostas às questões mencionadas anteriormente realizamos um estudo de caso. Em consonância com princípios da pesquisa qualitativa e colaborativa participamos do cotidiano de uma sala de aula de crianças com quatro e cinco anos de idade, das reuniões de planejamento com a professora da turma, analisamos documentos escolares, fichas cadastrais, planejamento da professora e atividades escolares propostas por ela, entrevistamos a docente e fotografamos cenas do cotidiano da referida turma. Produzimos também Notas de Campo para registrar as experiências que vivenciamos na EMEI Criar, Escola Municipal de Educação Infantil do município de Uberlândia – MG. O trabalho de pesquisa evidenciou que as atividades lúdicas desenvolvidas com a turma do 1º período D de educação infantil, no ano de 2008, embora possam ser consideradas como momentos em que as crianças aprendem, relacionam-se e se constituem como sujeitos, não foram suficientemente planejadas e /ou acompanhadas pela docente. Os dados nos apontaram que o lúdico ocorre num espaço-tempo limitado e que, na maioria das vezes, é utilizado estritamente como ferramenta didático-pedagógica, o que restringe o brincar, nesse caso, a aspectos exclusivamente escolarizantes.

Palavras-chave: Educação infantil Lúdico; Cotidiano escolar; Educação de crianças; Jogos educativos; Recreação ao ar livre para crianças.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. 2010. 390p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-141501/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

Resumo:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado que tem por objeto o registro de práticas e a documentação como elemento da cultura pedagógica no contexto da Educação Infantil e visa a responder à seguinte questão: De que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação? Tem como objetivo geral analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação, e como objetivos específicos a) identificar e analisar experiências de registro e documentação como parte da cultura organizacional de instituições de Educação Infantil; b) compreender as possibilidades decorrentes do registro como cultura organizacional e como cultura pedagógica para a Educação Infantil; c) refletir sobre o processo de construção de uma "cultura do registro" no contexto da Educação Infantil; d) indicar elementos a serem considerados por políticas públicas para a Educação Infantil. Como procedimento metodológico, foi realizado estudo de caso coletivo (STAKE, 1994, 1999), ou estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), no qual foram investigadas quatro pré-escolas municipais (três em São Paulo e uma em Bolonha) que desenvolvem práticas de registro e documentação como elemento de seu projeto coletivo. A investigação pautou-se na concepção de criança como pessoa, sujeito de direitos e produtora de cultura, e de infância como categoria social (QVORTRUP, 1993; SARMENTO, 2007; CORSARO, 2002). No campo da Educação Infantil, partimos do reconhecimento da função social de creches e pré-escolas, concretizado em um projeto político-pedagógico apto a conferir identidade a essa etapa educacional e pautado na promoção de múltiplas experiências de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as especificidades da criança pequena (KRAMER, 1986, 1997). Partimos, ainda, do conceito de documentação pedagógica como atividade de recuperação, escuta e reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas (PASQUALE, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, AZEVEDO, 2002; BENZONI, 2001, entre outros), atividade que se relaciona ao planejamento, à avaliação e à reconstrução do projeto político-pedagógico. Como resultados, apontamos para a historicidade das práticas de registro e documentação construídas pelos diferentes coletivos institucionais em sua interação com os desafios concretamente vivenciados pelos sujeitos; a documentação pedagógica, portanto, relaciona-se ao projeto político-pedagógico institucional, e configura-se em diferentes modalidades, não se podendo falar em um único modo de fazer, por se tratar de uma postura ou concepção. O registro e a documentação pedagógica possibilitam a construção de memória e autoria, a reflexão sobre as práticas, a visibilidade do trabalho pedagógico, a comunicação e a aproximação às famílias, o que pode ser potencializado quando a atividade é assumida pelos coletivos institucionais. Em última instância, há que considerar o registro e a documentação como aspectos inerentes a um projeto pedagógico para a infância, o que deve ser reconhecido, valorizado e estimulado pelas políticas públicas a partir da consideração das reais necessidades de cada contexto.

Palavras-chave: documentação pedagógica, educação infantil, práticas pedagógicas na educação infantil, projeto político-pedagógico, registro de práticas.

MARQUEZ, Cristiane Garrido. *O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil*. 2006. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível: <http://www.bdt.uefgoias.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=50>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

Nossa pesquisa compõe um dos vários subprojetos que ora encontram-se em desenvolvimento, integrados ao projeto Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas, ligado à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Investigamos o cenário brasileiro que se delineia em torno das políticas públicas de Educação Infantil subsidiadas pelo Banco Mundial. Realizamos uma reflexão crítica, buscando compreender as orientações conceituais e políticas do Banco quanto à educação, especialmente, à Educação Infantil e identificar projetos que visam sua implementação no Brasil, a partir dos anos noventa. Com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, desenvolvemos uma pesquisa documental e bibliográfica. Partimos de uma visão organizacional do Banco Mundial e de suas políticas educacionais presentes nos Documentos Setoriais de Educação (1971, 1974, 1980, 1995 e 2000) para, então, analisar as políticas públicas elaboradas, implementadas e monitoradas para a educação de crianças de zero a seis anos. Realizamos um resgate histórico da política pública de financiamento da Educação Brasileira e da Educação Infantil, considerando a pulverização dos projetos, ações e programas voltados para a primeira infância, disseminados pelas áreas de previdência e assistência social, saúde, trabalho e educação. No âmbito da educação pública, verificamos a materialização das proposições do Banco construídas

no transcorrer da história educacional brasileira, com o consentimento e a participação nacional. A Educação Infantil vem ocupando espaço na agenda do Banco Mundial, desde os anos noventa, monitorada pela visão economicista que fundamenta suas políticas globais, setoriais, especialmente as políticas educacionais, pautada em preceitos econômicos e na redução dos gastos públicos, incorporada como componente dos projetos financiados, muitas vezes através de programas alternativos informais de baixo custo.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação Infantil; Banco Mundial e Educação Infantil; Financiamento da Educação Infantil.

MARTINS, Ida Carneiro Martins. *As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola*. 2009. 181 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP, 2009. Disponível:

<http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/RAPQEBFSXBAY.pdf>>. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

Neste trabalho, investigamos as relações que professores de Educação Infantil estabelecem com as brincadeiras, tanto em sua história pessoal, vivida durante a infância, como em suas práticas pedagógicas e de formação, buscando apreender em seus depoimentos as suas concepções sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil. Considerando que nascemos inseridos em relações sociais, nestas nos constituímos e desenvolvemos a nossa especificidade humana, nos apoiamos na teoria histórico-cultural proposta pelos estudos de L. S. Vigotski. Para o encaminhamento da pesquisa, nos baseamos nos procedimentos da metodologia da História Oral, sendo os dados da pesquisa obtidos através da gravação dos depoimentos dos professores ocorridos em dois momentos: um de discussões coletivas sobre o brincar na prática pedagógica dos professores, que ocorreram durante encontros de formação promovidos pela Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo e outro em entrevistas individuais, com os sujeitos que aderiram a esta segunda fase, quando estes nos falaram sobre as suas vivências de brincadeiras de infância. Os resultados revelaram que as brincadeiras são relevadas nas práticas pedagógicas cotidianas, no entanto, no contexto da Educação Infantil, convivem contraditoriamente relações diversificadas e complexas, decorrentes de concepções e significados atribuídos pelos professores a esta prática social, marcadas, entre outras coisas, pelas suas experiências de infância. Neste sentido, a organização de espaços de discussão, onde os professores possam contrapor ou referendar suas concepções, são fundamentais para a estruturação de um processo pedagógico para a Educação Infantil, de modo que legitime o brincar e considere todo o seu potencial educativo.

Palavras-chave: Brincadeira; Infância; Educação infantil; Prática pedagógica; Lembranças de...

MARTINS, Lilian Cassia Bacich. *A construção de conceitos de ciências naturais na educação infantil*. 2008. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6738>. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

A presente pesquisa buscou verificar se alunos de 5 (cinco) anos, que cursam a Educação Infantil, estabelecem relações entre os conceitos de Higiene, Saúde e Micróbios, os quais foram previamente trabalhados durante uma atividade de experimentação mediada por um adulto. A psicologia sócio-histórica termo que se refere à psicologia fundamentada nos pressupostos estudados por Vigotski e seus colaboradores é a base teórica adotada nesse trabalho. A metodologia utilizada emprega os pressupostos da psicologia sócio-histórica para entender o processo de formação de conceitos em Ciências Naturais. Toda a observação e aplicação das atividades aconteceram no próprio contexto educativo do aluno, buscando-se, assim, manter uma das idéias mais importantes de Vigotski acerca da investigação Psicológica: o respeito às situações socioculturais reais do sujeito. Foi realizada, inicialmente, uma atividade de reconhecimento dos conceitos cotidianos, utilizando-se uma história do Cascão, personagem da Turma da Mônica, seguida por uma atividade experimental no laboratório da escola; a qual enfocou o desenvolvimento de colônias de microrganismos. Finalmente, foi realizado um follow-up a partir de discussão de tirinhas da Turma da Mônica. Como observado por meio do discurso das crianças, foi possível observar nelas um avanço conceitual que passou a participar de suas escolhas e decisões. Os alunos estabeleceram relações entre os conceitos estudados, de modo que, se é possível promover mudanças conceituais em alunos da Educação Infantil, isso não implica – nem deve pretender formar conceitos científicos propriamente ditos, os quais estão muito além da ZDP das crianças.

Palavras-chave: Teoria sócio-histórica; Desenvolvimento e aprendizagem; Formação de conceitos; Ciências naturais; Educação Infantil.

MARTINS, Marizilda Guimarães Lemos. *Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngüe*. 2007. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-155142/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

Resumo:

Este trabalho investiga o ensino bilíngüe na educação infantil. Apoiado em pesquisas recentes sobre o bilingüismo, ele propõe uma reflexão sobre as características de uma pedagogia de projetos na educação infantil, a partir da análise de uma experiência com projetos didáticos realizada com crianças, com idades entre 3 e 4 anos, em uma pré-escola bilíngüe (português/inglês) em São Paulo. Este estudo apresenta, portanto, o resultado dessa experiência. Tanto a abordagem de projetos, notadamente na educação infantil, como a aquisição de uma segunda língua por crianças pequenas têm sido objetos de intensa pesquisa nos últimos anos. Entretanto, pesquisas em que o foco seria o trabalho com projetos, usado como uma estratégia para a aprendizagem em todas as áreas da educação infantil, utilizando uma segunda língua como meio de instrução, não têm surgido com frequência, ainda que a incidência desses fatores em conjunto não seja rara. A análise parte de uma perspectiva sócio-cultural, notadamente da teoria de Vygotsky, recentemente utilizada como fonte de compreensão para o processo de aquisição de uma segunda língua. Observou-se que nesse processo as crianças são colocadas em situações que são práticas sociais de investigação, de busca de informações nas quais as novas aquisições lingüísticas são significativas. A abordagem de projetos didáticos na experiência relatada se constituiu numa estratégia facilitadora e, ao mesmo tempo, envolvente para as crianças, o que possibilitou uma aprendizagem significativa, onde as aquisições ocorreram de modo natural.

Palavras-chave : Bilingüismo; Educação infantil; Pedagogia de projetos.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. *A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente*. 2007. 246 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível: <http://www.bdtf.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1365>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

Nossa pesquisa compõe um dos vários subprojetos que ora encontram-se em desenvolvimento, integrados ao projeto de Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas, o qual se encontra ligado à linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Investigamos o lugar da educação infantil no curso de Pedagogia, com o objetivo de compreendermos o lugar que a Educação Infantil ocupa no Curso de Pedagogia da FE/UFG, sob a ótica dos discentes. Assumimos a premissa de que o Curso de Pedagogia é o lugar por excelência para a formação de professores de educação infantil. Com base no método materialista dialético, desenvolvemos uma pesquisa teórica, documental e empírica com a participação de 266 estudantes, e também com professores que participaram da elaboração do novo currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFG aprovado em 2003. Para apreendermos o movimento concreto e contraditório deste objeto na sua totalidade sócio-histórica, realizamos as análises dialogando com Marx, Hobsbawm, Bianchetti; na área do Ensino Superior: Dourado, Oliveira, Catani, Neves, Sguissardi, Cunha; no campo da formação de professores e do Curso de Pedagogia: Brzezinski, Freitas, ANFOPE; quanto à Educação Infantil: Barbosa, Oliveira, Silva, Rosemberg, Arce, Kuhlmann, Kramer. Analisamos a historicidade e o papel da FE/UFG nas lutas dos movimentos de educadores. Partimos do campo da Educação Superior no Brasil, a partir da década de 1990, regida pelas transformações econômicas, políticas e sociais, evidenciando o impacto das reformas educacionais no Brasil para a formação de professores para a educação infantil, visando entendermos como a lógica do capital se relaciona diretamente com as políticas educacionais. Este trabalho contextualiza a trajetória dos Cursos de Pedagogia nas últimas décadas. Buscamos relacionar a FE/UFG aos seus elementos históricos, bem como sua postura teórica e política diante das transformações sociais pelas quais vivenciaram os seus atores e as alterações ocorridas em 2003 em relação ao lugar dado à Educação Infantil, sendo esta considerada a primeira etapa da Educação Básica. O debate se dá especificamente na concepção e percepção dos discentes sobre as mudanças que o currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFG sofreu nesse íterim buscando relacioná-lo com a Educação Infantil, materializado nas falas dos discentes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG, mostrando o lugar que ela ocupa. A educação infantil sob esse contexto está começando a ocupar um lugar com discussões pontuais, necessárias para a atuação do professor, porém ainda de forma não suficiente. Acreditamos ser necessário que professores e alunos, numa discussão coletiva, repensem a estrutura curricular, e a formação desses profissionais para atuarem tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação de professores para a Educação Infantil; Curso de Pedagogia; Educação Infantil.

MATOS, Genicia Martins de. *Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: enredos de educadoras infantis (UMEIs de Belo Horizonte /2007-2008)*. 2009. 303p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>_. Acesso em 28/05/2011.

Resumo:

Este estudo analisa quem são as educadoras infantis de duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) de Belo Horizonte, como se veem e sentem a sua condição profissional e de trabalho. Discute, especialmente, a rotina de trabalho das educadoras com as crianças, sobretudo a arquitetura do tempo, do espaço e as práticas que as constituem. Contém, ainda, uma análise inicial de suas autoimagens profissionais, de suas concepções sobre as crianças, bem como das alegrias, tensões e dificuldades inscritas no dia-a-dia dessas profissionais nas duas UMEIs. Procura, ainda, identificar e compreender os motivos e circunstâncias associados à entrada e permanência dessas educadoras nessa atividade profissional, buscando interpretar os sentidos que elas lhe atribuem. A pesquisa foi realizada com educadoras que atendem crianças entre 1 e 6 anos de idade, em 2007 e 2008. Trata-se de uma investigação na perspectiva qualitativa, realizada mediante a observação direta do cotidiano das educadoras nas UMEIs combinada à realização de entrevistas narrativas individuais e entrevistas semiestruturadas com grupos de educadoras dessas instituições. As profissionais foram subdivididas em dois grupos, segundo a faixa etária das crianças com as quais trabalhavam, agrupamentos assim definidos: educadoras que trabalham com Primeiro Ciclo (crianças menores de três anos) e as que trabalham com o Segundo Ciclo (crianças maiores de três anos). Dentre as principais descobertas deste estudo, está a existência de pontos comuns e distintos revelados por esses dois segmentos de educadoras infantis quanto às questões investigadas. Elas se aproximam, por exemplo, quanto à referência que sustenta suas autoimagens profissionais, isto é, o que elas consideram como sendo um professor ou como a atividade docente. Contudo, as educadoras que trabalhavam com crianças menores de três anos, que demandam ações de cuidados (físicos e emocionais) muito intensos, entendem que a imagem de professora não é suficiente para definir a complexidade dos fazeres dessa profissão. Outro ponto que elas compartilham refere-se às suas alegrias nesse trabalho, pois atribuem à relação com as crianças - por entre fraldas e letras, fazeres e afetos - sentimentos de alegria, gratificação e beleza. Elas participam, testemunham e colaboram com o desenvolvimento das crianças. Elas possibilitam as crianças o aprendizado e incorporação de saberes e práticas culturais, individual e coletivamente. Nos aspectos que as diferenciam, destaca-se que as profissionais que trabalham com crianças menores de três anos revelaram que os cuidados corporais (higiene e alimentação) e de proteção predominam em suas rotinas de trabalho, ocupando grande parte do tempo de suas lidas diárias com a criança na instituição, prejudicando a realização de outras atividades educativas. Quanto às educadoras das crianças acima de três anos, têm preocupações relativas à realização de atividades de ensino de leitura e escrita de letras e numerais, e com o desenvolvimento de habilidades nas crianças (recorte, colagem, ouvir e contar histórias, dentre outras). Nesse subgrupo, as atividades de cuidado parecem não constituir um ponto expressivo de tensão e dificuldade na rotina diária. Estes se localizam, especialmente, na desvalorização social dessa atividade e carreira profissional, associada de um lado ao imaginário social que desqualifica e desvaloriza os trabalhos considerados femininos, como certo tipo de serviços e de cuidados, bem como as próprias crianças e o trabalho com elas; e, de outro, está a inferiorização e o descaso do poder público para com a Educação Infantil, localizada no patamar mais baixo do prestígio social, sendo, portanto, menos valorizada material e simbolicamente nas hierarquias sociais e escolares, nas políticas públicas e na gestão educacional.

Palavras-chave: Educadoras Infantis; Educação Infantil; Vidas de Professoras; Trabalho Docente na Educação Infantil; Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs).

MEDEIROS, Sonia Teresinha Vieira de. *Educação infantil na rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga no período de 1980-2008*. 2009. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – UNISINOS – RS, São Leopoldo, 2009. Disponível: <http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2009-07-22T154257Z-795/Publico/MedeirosSoniaTVieiraEducacao.pdf>. Acesso em 04/06/2011.

Resumo:

O estudo tem como objetivo investigar a trajetória das políticas públicas educacionais com ênfase na Educação Infantil na cidade de São Luiz Gonzaga, detectando características circunstâncias determinantes e/ou limitantes de uma ação educativa a serviço da cidadania. Tendo como base empírica o depoimento de sujeitos que atuaram no campo da Educação Infantil no município, bem como documentos oficiais normativos emanados das esferas

federal, estadual e local, o estudo busca compreender como o município enfrentou as demandas existentes na área da Educação Infantil em sua incorporação como primeira etapa da educação básica. Verifica também a concepção de Estado que se fez presente na definição das políticas públicas para a Educação Infantil municipal. Para tal, apresenta: o contexto dos anos oitenta e a promulgação da Constituição Federal de 1988, marco das conquistas sociais pelo direito à Educação Infantil; o cenário dos anos noventa até os tempos atuais, as reformas implantadas pelo Estado neoliberal, em especial a implantação da LDB 9394/96 e a Política Nacional para a Educação Infantil. Descreve aspectos históricos e políticos da cidade de São Luiz Gonzaga desde a década de 1980, e as formas de compreender e de executar as políticas de Educação Infantil neste município. Como subsídio teórico, o estudo fundamenta-se em autores que discutem a educação como direito social de cidadania, em especial Boaventura de Souza Santos, Antonio Gramsci e Paulo Freire. Os elementos trazidos à discussão referem-se, portanto, à necessidade de se constituir uma perspectiva de Políticas Públicas educacionais cuja centralidade seja a criança e a infância, e que suas lógicas, seus modos de ser e suas referências de mundo sejam o ponto de partida e de chegada para essa construção. A pesquisa reforça a necessidade de se construir Políticas Públicas para a Educação Infantil portadoras de novas frentes de diálogo, de utopia, de emancipação e de cidadania.

Palavras-chave: Educação Infantil; Infância; Criança; Educação; Emancipação; Cidadania; Políticas Públicas.

MELLO, Debora Teixeira de. *Uma genealogia das políticas para creche no Brasil: Estado e infância de 1899-1920*. 2008. 266 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441445>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Com este estudo, buscamos investigar a constituição de uma política nacional no Brasil para a criança pequena, a partir da criação da instituição creche. O estudo abrange o final do século XIX - do ano de 1899, com a criação do Instituto de Proteção à Infância (IPAI) no Rio de Janeiro - até o início do século XX, quando ações do Estado são direcionadas na busca da preservação da infância brasileira, passando a ter uma legislação específica para esse fim. A propagação dos saberes científicos como a Puericultura, a Pediatria e a Pedagogia elegeu a criança como objeto de estudo e intervenção. Celebrar a infância passou a ser o ideal de uma nação civilizada, e a creche passa a ser difundida como instituição de preservação da pequena infância. Nesse contexto, analisa-se, em primeiro lugar, a campanha em favor da assistência à infância, que se converteu em pauta para os diversos atores sociais (médicos, juristas, filantropos, representantes da Igreja e políticos) reunidos em torno da mesma causa quando o crescente interesse pela criança colocou em debate a capacidade do Estado em responder efetivamente ao problema da infância; em segundo lugar, analisam-se os modelos assistenciais de natureza diversa implementados no país para responder à causa da infância; e, em terceiro lugar, analisam-se as políticas públicas direcionadas à pequena infância a partir da origem da instituição creche no Brasil, com ênfase no discurso médico-higienista e sua influência na consolidação dessas políticas.

Palavras-chave: Infancia; Creches; Politicas publicas; Educação infantil.

MELLO, Tatiana de F. O. *Da mediação do professor às mediações dos sujeitos - adultos e crianças- na educação infantil*. 2008. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>>. Acesso em 27/05/2011.

Resumo:

O objetivo desta dissertação é analisar o que significa ou pode significar ser um professor mediador na educação de crianças pequenas. O trabalho é embasado pelo conceito de mediação semiótica de Vigotski, pelo conceito de signo de Bakhtin e pelo referencial da Sociologia da Infância. Além disso, os textos teóricos da década de 90 e 2000, que tratam do tema da mediação do professor são referências para o estudo. Com o foco direcionado para as relações, a pesquisa busca conhecer quais os tipos de mediação realizadas pelos sujeitos adultos e crianças que integram duas turmas de educação infantil em uma escola de ensino fundamental, compreendendo como eles se concebem suas ações na escola. No contexto do trabalho de campo, as relações entre crianças, adultos e signos mediadores permitiram a percepção de algumas recorrências e, também, algumas diferenças nos tipos de mediações que ocorrem no cotidiano de cada grupo. No caso das mediações dos adultos com as crianças das turmas A (crianças de 4 anos) e B (crianças de 5 anos), são presentes as mediações do tipo organizadoras, as do tipo desafiadoras no que diz respeito à convivência com os colegas, as mediações do tipo informativas e as mediações do tipo instrutivas, ou seja, “siga o modelo do professor”. No caso das mediações de crianças com crianças e com adultos, foram observadas as que as crianças solicitam a participação direta do adulto para

resolver algo que sozinhas não conseguiram, as que se inspiram nas falas ou atitudes do adulto sem a presença direta deste em suas ações e as mediações que vão além do modelo adulto. Nestas relações, signos revelam idéias e concepções importantes para uma discussão sobre as práticas escolares para/ com as crianças pequenas.

Palavras-chave: Interações; Mediação semiótica/pedagógica; Signos; Educação infantil.

MELO, Alessandra Sarkis de. *A relação entre pais e professores de bebês: Uma análise da natureza de seus encontros diários*. 2008. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível: <http://teses2.ufrj.br/Teses/FE_M/AlessandraSarkisdeMelo.pdf>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Muitas crianças no nosso país passam uma parte considerável do dia em instituições de Educação Infantil ampliando seus contextos sociais para além da família. Refletir sobre a construção de diferentes contextos pelos quais as crianças pequenas passam é preocupação atual. As vidas das famílias são afetadas atualmente pela política de serviços de Educação Infantil para crianças pequenas. Embora tal prática educativa para crianças entre 0 a 5 anos e 11 anos seja recente em nosso país, ela traz repercussões importantes para o desenvolvimento da criança. Entendemos que o que acontece entre pais e escola influencia a relação deles e também dos adultos com as crianças, tendo impacto no curso de desenvolvimento. As mudanças vivenciadas pelas famílias têm influências no bem estar das crianças. Se o microsistema família assim como o macrosistema estão se modificando e afetando o bem estar da criança é importante refletirmos sobre o impacto de outros contextos nos quais a criança vive. As pesquisas nos mostram que a relação família-escola é permeada por tensões e sentimentos ambivalentes. Os estudos não indicam de modo consensual quais são as implicações que freqüentar uma instituição de Educação Infantil pode ter no desenvolvimento da criança. Sabemos, entretanto que as relações de confiança que crianças e famílias estabelecem com a escola estão associadas com níveis altos de bem estar da criança. Confiança e comunicação são elementos essenciais para a parceria entre família e escola. O modelo P-P-C-T (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) de Urie Bronfenbrenner é o *design* de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo. O objetivo principal desta pesquisa é investigar a natureza da interação diária dos pais e professores de crianças entre 4 meses e 1 ano e 5 meses que freqüentam, em período integral, uma unidade de Educação Infantil de uma universidade federal. Para tanto, utilizamos como instrumentos a planilha de observação de encontros de pais e professores e também a escala de bem estar. Os dados obtidos com a planilha foram analisados quanto à freqüência e também foram analisados por meio do software CHIC. Os resultados indicam que há interação entre pais e professora geralmente sobre a criança. As trocas das conversas se referiram, de forma unânime, aos cuidados pessoais. A análise do CHIC indica que a falta de iniciativa impede interações posteriores. O padrão de atitude durante as interações é de receptividade por parte das professoras e dos pais. Este padrão não corresponde ao modelo indicado pela literatura de envolvimento de pais que diz que é da escola a responsabilidade de estimular e favorecer a relação de parceria. A liderança dos encontros é compartilhada e a expressão é na maioria das vezes positiva. Os resultados sugerem que mais pesquisas são necessárias nesta área, especialmente para avaliar a faixa etária compreendida pela Educação Infantil.

Palavras-chave: Parceria família-escola; Bem estar; Contextos de desenvolvimento; Mesossistema; Envolvimento de pais.

MELO, Ceciana Fonseca Veloso de. *Narrativas infantis: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária*. 2010. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29112010-141231/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

Resumo:

Esta dissertação de mestrado tem por objeto de estudo as narrativas de crianças de 4 anos, de um agrupamento de creche universitária, com Projeto Político Pedagógico que se aproxima de propostas da chamada pedagogia da participação: reconhecendo na ação comunitária (que inclui a agência da criança) a força do processo educativo. Segundo as perspectivas de John Dewey, um dos pioneiros da educação nova ou progressiva, a Filosofia da Experiência é capaz de orientar as práticas pedagógicas não transmissivas, revisando e ressignificando os saberes constituídos. Desde Rousseau, no século XVIII, até os dias atuais, buscam-se novos caminhos para a educação de crianças, reconhecendo sua especificidade e seus direitos à participação em questões que lhes afetam. Para atingir os objetivos de uma educação de qualidade para a primeira infância, deve-se romper com as históricas

tendências escolarizantes das propostas pedagógicas e considerar a cultura infantil em sua diversidade, tendo nas brincadeiras simbólicas seu eixo norteador. As teorizações do psicólogo contemporâneo Jerome Bruner, sobre a competência linguísticas das crianças e a capacidade de perceber e construir significados culturais fazem das narrativas infantis uma ferramenta para a pedagogia da participação. Adotou-se a investigação empírica para o registro de narrativas de crianças em instituição de educação infantil, que são analisadas e interpretadas a partir de três categorias: sequencialidade, experiências vividas e afastamentos do canônico. Desde cedo as crianças já possuem conhecimentos expressos por suas narrativas que podem orientar as práticas pedagógicas não apenas com o intuito de escutar as vozes das crianças, mas de entender, estimular e compartilhar conhecimentos, numa troca entre cultura de pares (criada pelas relações entre crianças) e cultura adulta (amparada pela criança), formando uma verdadeira comunidade aprendente.

Palavras-chave: Educação infantil; Filosofia da experiência; Jogos e brincadeiras; Narrativas infantis; Pedagogia da participação.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil*. 2009, 135 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009. Disponível em http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mendonca_cn_do_mar.pdf. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

A presente pesquisa buscou compreender como a inserção de um processo de documentação pedagógica subsidia e orienta a atividade do professor na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Para compreender e analisar o *corpus* informacional utilizou-se da categoria apropriação e objetivação em relação à documentação pedagógica sob o enfoque da Teoria Histórico-cultural. O *corpus* de análise foi gerado por meio de entrevista semiestruturada e observações em sala de aula. A pesquisa foi realizada junto às professoras que atuam na Educação Infantil, em uma escola particular, situada na cidade de Londrina, no Estado do Paraná. Com base nesses dados procurou-se situar a documentação pedagógica como atividade docente que estreita o diálogo entre teoria e prática, a fim de possibilitar uma atitude mais consciente, intencional e reflexiva em relação à prática docente, com vistas ao desenvolvimento máximo das qualidades humanas nas crianças. Foi possível constatar que a documentação pedagógica se torna uma atividade reflexiva graças à apropriação, pelos/as professores/as, de uma teoria que explicita o papel da educação como sinônimo do processo de humanização. Sem esse redimensionamento de concepções, não há possibilidade de mudança de foco no processo de documentação em direção à essência do processo educativo. A opção teórica que orienta o pensar e agir docente é, em última instância, a moldura que condiciona a dimensão do processo de documentação pedagógica.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-cultural; Documentação pedagógica; Educação Infantil; Organização da atividade docente.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Sônia Kramer. *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade*. 2006. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>. Acesso em 27/05/2011.

Resumo:

Esta tese tem por objeto a docência e os saberes de professores da pré-escola. Propõe-se a compreender como os processos de construção e circulação desses saberes, articulados a aspectos históricos e institucionais, revelam a construção de identidades de professores da educação infantil. Assumindo que o saber docente é sempre um saber para o outro, que se explicita nas relações interpessoais, mediadas pela linguagem, esta tese busca, na voz de professores da pré-escola, os sentidos dessa profissão, que vem se construindo no paradoxo da afirmação e da negação e na tensão entre os discursos que historicamente vêm construindo uma identidade do professor de educação infantil e a percepção desses profissionais sobre sua docência. As análises desenvolvidas neste estudo se apoiam no material empírico produzido ao longo de pesquisa de campo, realizada em três Escolas Municipais de Educação Infantil da rede pública municipal de Juiz de Fora, e na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. A partir dessas análises foi possível compreender os saberes dos professores da educação infantil amalgamados a partir de alguns saberes de referência, como o saber brincar, saber narrar e saber acolher. Esses saberes, construídos na vivência do tempo numa dimensão fenomenológica, não encontram espaços para sua afirmação e circulação nos contextos institucionais, marcados pela fragmentação do tempo e das relações interpessoais, o que tem repercussões no modo como esses sujeitos constroem suas identidades profissionais.

Palavras-chave: Educação infantil; Saberes docentes; Trabalho docente; Identidade docente; Filosofia da linguagem.

MOREAU, Sabrina Ferreira. *Itinerários da educação infantil: políticas de financiamento, oferta e atendimento em Porto Alegre e Viamão*. 2006. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8584/000581714.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

A importância da educação de crianças de 0 a 6 anos e o seu atendimento em estabelecimentos específicos, com orientações e práticas pedagógicas consideradas apropriadas, vem adquirindo cada vez mais legitimidade. Pode-se ressaltar os inúmeros estudos e pesquisas na área e, inegavelmente, o respaldo legal. Da mesma forma, o caráter do atendimento vem sendo amplamente discutido, assim como a formação dos profissionais. O financiamento da educação infantil também tem sido foco de estudo e discussão. Nesse sentido, esta Dissertação tem como tema central as políticas de financiamento, oferta e atendimento de educação infantil desenvolvidas por dois municípios gaúchos: Porto Alegre e Viamão. A pesquisa pretendeu conhecer as estratégias que os municípios em questão passaram a implementar nos últimos anos, principalmente com relação à aplicação de recursos públicos na educação infantil. Essa investigação levou em conta as mudanças na legislação brasileira, especialmente a nova configuração das relações entre os entes federados frente ao financiamento da educação. As análises demonstraram que, em ambos os municípios, nos últimos anos, o volume de recursos destinados à educação infantil tem crescido, mas também apontaram para as diferentes formas de promover e expandir a educação infantil, sem um modelo de financiamento específico.

Palavras-chave: Educação infantil; Financiamento da educação; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica; Política educacional.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. *As crianças e o exercício das práticas de autoridade*. 2007. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>>. Acesso em 27/05/2011.

Resumo:

Esta dissertação tem como objetivo estudar as práticas de autoridade exercidas pelos adultos, pais e professores, sobre as crianças no cotidiano de uma escola privada de educação infantil no município do Rio de Janeiro, tendo como base uma metodologia que entende a criança como sujeito da pesquisa. Assim, a compreensão dessas práticas considera o ponto de vista das crianças, o como se apropriam delas e as apresentam, entendendo a importância da brincadeira para as crianças conhecerem o mundo e, a partir da relação com seus pares e com os adultos, produzirem suas culturas a partir da cultura mais ampla onde estão inseridas. Michail Bakhtin foi um interlocutor especial nesse percurso, fornecendo o referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. A análise parte do diálogo com o pensamento de autores identificados com estudos sobre a infância, a criança e a educação infantil (Manoel Sarmiento, Manoel Pinto, Sonia Kramer, Willian Corsaro, Cleopatre Montandon, Regine Sirota, entre outros). O primeiro capítulo situa a discussão num momento histórico específico: a contemporaneidade e os debates que a cercam. O segundo apresenta a escola e a família, tanto como construções históricas, como nos seus aspectos concretos das instituições pesquisadas. O terceiro, por fim, traz uma análise das práticas de autoridade a partir da observação das interações entre crianças e adultos e das crianças entre si. Assim, o presente estudo é um convite a olhar as práticas de autoridade a partir do que apresentam as crianças enquanto sujeitos que produzem cultura e que nela são produzidas.

Palavras-chave: Infância; Práticas de Autoridade; Culturas de Pares das Crianças; Educação Infantil.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; Kramer, Sonia. *De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. 2010. 181 p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>>. Acesso em 27/05/2011.

Resumo:

A temática desta tese trata da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e da ação da cultura escolar sobre as culturas infantis, transformando os agentes sociais *crianças* em agentes sociais *alunos*. A pesquisa foi numa unidade da rede municipal do Município de Três Rios, Rio de Janeiro. Os fundamentos teórico-metodológicos foram tecidos através de diálogos com os conceitos elaborados

especialmente por Bakhtin, Vigotski, Foucault, Certeau e Sacristán. Cada um desses autores contribuiu de maneira específica para a análise das questões levantadas. Os conceitos operaram em três planos: de um lado tivemos a concepção de linguagem de Bakhtin, principal categoria de análise dos dados do campo e Vigotski fornecendo subsídios para um pensamento dialético em torno das culturas infantil e escolar tomadas como textos. Em outro plano, consideramos Foucault e Certeau na análise das estratégias de poder e das táticas de resistência encontradas nas práticas observadas e suas influências na subjetivação dos sujeitos. Por fim, a sociologia da infância e o conceito de cultura escolar permitiram explicitar elementos do campo colocando-os num contexto. Para abordar as transições e as rupturas percebidas nesse processo, as contribuições principais foram definidas a partir de Moss e Corsaro e Molinari.

Palavras-chave: Crianças; Alunos; Transições entre a educação infantil e o ensino fundamental.

MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. *A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem*. 2007. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007. Disponível:

<http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=2322&processar=Processar>. Acesso em 19/06/2011.

Resumo:

Esta dissertação de mestrado teve por objetivo investigar, explicitar e analisar os sentidos de avaliação presentes nas concepções de professoras e alunos da Educação Infantil e suas repercussões no processo de aprendizagem, visando a construção de conhecimentos que permitissem repensar a prática educativa. Esta discussão teve como suporte teórico as definições conceituais de Vigotski quanto a fatores como os processos de interação e mediação, desenvolvimento/aprendizagem e sobre a relação sentido/significado, além de autores como Jussara Hoffmann, Esteban e Luckesi com suas discussões sobre a avaliação. Os instrumentos utilizados foram: documentos da escola que falavam sobre avaliação, diário de campo, entrevista semi-estruturada e atividade-brincadeira com os alunos e desenhos. A análise das falas das professoras foi realizada através da Análise de Conteúdo, a partir da qual foram estabelecidas categorias e subcategorias de análise. O cruzamento dos dados das análises realizadas, das observações e da atividade com os alunos apontaram que o contexto é de extrema importância na constituição de sentidos tanto nos professores como nos alunos. Além disso, percebeu-se que os sentidos são vários, vão sendo constituídos e estão sendo construídos através das vivências tanto de professores como alunos e que a instituição escola tem um papel primordial na construção desses sentidos que são múltiplos, dissonantes, diferenciados e estão em constante diálogo. Os sentidos atribuídos à avaliação terão repercussão direta no processo de aprendizagem, pois a avaliação é vista muito mais como um produto do que um processo, o que enfraquece seu elo com a aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação de crianças; Avaliação educacional.

NADOLNY, Lorena de Fátima. *Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco a linguagem movimento*. 2010. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível:

<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24180/Estrategias%20de%20formacao%20continuada%20para%20professores%20de%20educacao%20infantil%20em%20foco%20os%20saberes%20do%20mo.pdf?sequence=1>>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

A presente pesquisa investigou quais estratégias mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento na formação continuada de professores da Educação Infantil. Os pressupostos teóricos adotados foram Marcelo García (1995, 1999), Nóvoa (1995), Day (2001), Schön (1995, 2000), Zeichner (2003) e Pimenta (2006) sobre o processo de formação continuada e a reflexão nesse processo; Alarcão (2003), Marcelo García (1999), Amaral et al. (1996) e Carvalho et al. (2006) para as estratégias de formação; Oliveira-Formosinho (1998, 2002) sobre a formação de profissionais e as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil e Garanhani (2002, 2004) sobre o movimento no processo educacional da criança pequena. A coleta de dados envolveu o uso de análise documental, questionário e entrevista, com base nas orientações de Lüdke e André (1986), André (2008) e Bardin (2009). O estudo foi sistematizado em três eixos de análise: significação, socialização e contextualização, os quais resultaram da leitura dos dados e da organização da análise e indicaram os elementos que precisam estar presentes nas estratégias de formação para que haja a mobilização da reflexão no professor. Foi possível observar na pesquisa que os professores investigados vêem a formação continuada referente aos saberes do movimento como um recurso para a melhoria de seu desempenho com as crianças. Possuem uma visão de formação continuada como complementação da formação inicial para acrescentar, enriquecer, ampliar e

até mesmo aprender novas formas de desenvolver um trabalho educativo com esta linguagem. Nesse processo de formação consideram importante a ampliação e a articulação de saberes teóricos e práticos, a vivência prática de atividades, as trocas de experiência nos cursos, a discussão com seus pares nas unidades nos momentos de planejamento e estudo, a participação de todos os professores da unidade nos cursos, e, além disso, ressaltaram a necessidade de ampliação do tempo de curso e de recursos materiais (apostilas, livros, revistas, etc.). Frente a estas considerações, para que haja a mobilização da reflexão sobre os saberes do movimento no processo de formação continuada é preciso utilizar estratégias que dêem significado às ações do cotidiano dos professores, que propiciem a socialização de saberes e que criem um contexto favorável à prática reflexiva. Assim, as estratégias interlocução teoria e prática, análise de situações homólogas, análise de bons modelos, tematização de prática, redação e análise de casos e supervisão pedagógica são estratégias de formação que podem mobilizar a reflexão sobre os saberes do movimento em professores de Educação Infantil.

Palavras-chave: Estratégias de formação continuada; Professores de Educação Infantil; Saberes do movimento.

NOGUCHI, Luiza Freire. *Políticas para a Educação Infantil na região metropolitana de Curitiba*. 2009. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/18007/Diss_Luiza_final.pdf?sequence=1>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

A presente investigação tem como objeto de estudo as políticas para a educação infantil na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), no período de 2001 a 2006. O *locus* analisado nesta região são os doze municípios que constituem o Primeiro Anel Metropolitano (PAM), região que possui trânsito populacional intenso e que gera um grande volume de demandas sociais, extrapolando os limites geográficos dos municípios. O objetivo desta pesquisa é analisar a oferta na educação infantil, com a justificativa que a análise desta dimensão quantitativa e material da política oportuniza reflexões sobre os esforços do poder público na efetivação do direito à educação. Para esta tarefa foram coletados dados dos bancos padronizados do INEP/MEC e IPARDES, cotejados aos dados obtidos através de um questionário (e uma entrevista) encaminhado aos responsáveis pelos Departamentos de Educação Infantil dos municípios pesquisados. De posse destes dados empíricos foi desenvolvida uma projeção da possível universalização da educação infantil nesta região, de modo a evidenciar uma possível efetivação do direito à educação para todos. A análise destes dados aliados às bases teóricas desenvolvidas na investigação revelaram as seguintes conclusões: as políticas para a educação infantil não são efetivas no Primeiro Anel Metropolitano; não há integração entre os municípios no que se refere a proposição e tomada de ação nas políticas para a etapa tornando as políticas focadas apenas nos municípios; o atendimento do direito à educação infantil é insuficiente pelo poder público frente à demanda que se apresenta na região.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas Educacionais; Direito à Educação; Efetividade; Metropolização.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. *Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas*. 2010. 119 p. Teses (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072010-142823/pt-br.php>> Acesso em 29/05/2011.

Resumo:

As preocupações com o corpo e movimento não são recentes na Educação Infantil. Recomendações sobre a educação corporal são reconhecidas desde as primeiras sistematizações pedagógicas, especialmente a partir da Idade Moderna. No Brasil, tais preocupações aparecem especialmente a partir do século XIX. Nos últimos quinze anos, pesquisas sobre Educação Infantil no Brasil apresentaram avanços em relação à temática. Entretanto, no cotidiano das instituições é perceptível que professores possuem dificuldades consideráveis em pensar o movimento em sua totalidade. Nessa perspectiva, o objetivo dessa pesquisa foi investigar qual a concepção de corpo e movimento que norteia as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, bem como a relação estabelecida entre tais práticas e suas vivências/experiências corporais anteriores. A metodologia, de abordagem qualitativa, privilegiou o trabalho campo por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com professores de Educação Infantil nas cidades de São Paulo/SP e Jundiaí/SP. A análise dos dados, referenciado na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, foi realizada a partir das categorias: concepção de corpo e movimento dos professores, concepção de práticas cotidianas de movimento na Educação Infantil, os espaços físicos e seus usos. Os dados analisados indicam que, os professores atuantes nas instituições de Educação Infantil investigadas, em sua maioria, reconhecem a importância do movimento e em certa medida, procuram desenvolver práticas pedagógicas que o contemplem, apesar de certas dificuldades, como: falta de um entendimento mais amplo sobre o movimento e a reprodução de práticas corporais relacionadas aos saberes

oriundos da dimensão pessoal, a partir de suas próprias experiências corporais na infância. Essa constatação aponta para a necessidade de uma formação profissional que garanta subsídios para que os professores possam de fato refletir e construir suas práticas cotidianas fundamentadas em um olhar crítico sobre a criança e sua corporeidade, na perspectiva da totalidade.

Palavras-chave: corpo; educação Infantil; movimento.

OLIVEIRA, Rita Aparecida de. *Comportamentos de risco para acidente em playgrounds: identificação e opiniões de profissionais da Educação Infantil*. 2008. 167 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2008. Disponível: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2008/oliveira_ra_dr_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

Resumo:

Este trabalho identifica a emissão de comportamentos de risco para acidentes infantis durante interações de crianças em *playgrounds* escolares e as características de risco dos brinquedos recreativos, bem como analisa as opiniões dos profissionais da educação infantil em relação a tais interações e aos possíveis acidentes que possam delas decorrer, em especial dos professores, mediante intervenção com cenas das interações. São participantes 52 escolares do Pré-I e Pré-II, 33 profissionais e 31 docentes de duas escolas municipais de educação infantil de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Utiliza filmagem, roteiros de investigação (questionários) pré-testados e cenas selecionadas das filmagens para intervenção breve com professores. Como resultados, identifica, por meio das filmagens, a emissão de diversos comportamentos de risco nos *playgrounds*, como o “uso inadequado dos brinquedos”, “imitação” (de brincadeiras perigosas), “competição por um brinquedo” e “desafio/competição entre si”, bem como diversas características de risco nos brinquedos, como permanência de brinquedo no sol acumulando energia solar e ausência de barreiras físicas ao redor dos equipamentos. As opiniões dos profissionais, obtidas por meio dos questionários, apontam: quedas e choques com brinquedos e/ou com outras crianças como os acidentes mais frequentes, motivados pela falta de atenção/cuidado da criança; o trepa-trepa como brinquedo de maior risco, bem como as situações interativas entre crianças e brinquedos, sobretudo no balanço, e das crianças entre si, durante o correr; as orientações às crianças sobre o uso correto dos brinquedos como medidas preventivas já adotadas e que poderiam ser realizadas e as conversas informais/regras como os trabalhos sobre prevenção de acidentes já realizados com as crianças. Na intervenção, os professores visualizam comportamentos de risco para a ocorrência de acidentes nas cenas apresentadas, e justificam como variáveis para a ocorrência desses comportamentos a falta de percepção de risco/perigo pelos alunos e a criança querer explorar as possibilidades que o brinquedo proporciona. Sinalizam como possíveis consequências machucados e acidentes e apontam como forma de prevenção de acidentes e promoção de proteção as atitudes do professor, tais como orientações e conversas diárias com as crianças. Diante dos resultados obtidos e do índice de acidentes que ocorrem nas escolas conclui que os riscos para acidentes em *playgrounds* escolares são uma realidade, porém, mudanças precisam ser realizadas no sentido de capacitar os profissionais da educação a atuarem na prevenção dos acidentes e na promoção da segurança das crianças. Os comportamentos de risco identificados nas filmagens poderiam se tornar elementos para ações preventivas, inseridas no contexto de educação formal dos alunos. Conclui, também, que os profissionais têm informações variadas e procedimentos pertinentes aos acidentes, os quais poderiam ser enriquecidos com uma atuação integrada com profissionais da saúde e direcionados para a formação dos alunos. Além disso, novos estudos foram apontados como sendo necessários para ampliar e generalizar os resultados obtidos nessa pesquisa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Acidentes Infantis; Comportamentos de Risco.

OLIVEIRA, Solange de Lima. *Formação para a participação: perspectivas freireanas para a educação infantil no município de Diadema, São Paulo*. 2008. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8266>. Acesso em 07/06/2011.

Resumo:

Este trabalho procura investigar a formação para a participação no espaço da escola pública, bem como a influência do pensamento de Paulo Freire na política curricular de Educação Infantil, no município de Diadema, São Paulo. Entre vários pontos abordados, consideram-se importantes: o contexto histórico da construção daquele município, construído sob importantes lutas e conquistas sociais, o contexto educacional atual, o processo de Reorientação Curricular da Educação Infantil em fase de sua implementação e a experiência do Conselho Mirim como espaço criado para o exercício da participação cidadã. A pesquisa empírica investiga como a formação para a participação, implicitamente anunciada na Proposta Curricular da educação Infantil de

Diadema, está sendo concretizada. A coleta e a análise dos dados apoiadas em revisão bibliográfica, em análise documental, em observações e entrevistas semi-estruturadas, apontam para a importância da construção coletiva de uma escola democrática, participativa, competente e alegre, em que educadores e familiares valorizem o diálogo e, conhecendo como as crianças sentem e pensam sobre a escola e os processos de ensino, saibam que, quando são ouvidas e atendidas, podem sentir-se capazes e aptas para aprender e participar como agentes transformadores da realidade. Essa pesquisa permitiu concluir sobre a relevância e a possibilidade de formar para a participação na Educação Infantil com referenciais freireanos. Demonstrou que a viabilidade dessa prática dependeu da opção políticopedagógica de diferentes instâncias de educação, no Município de Diadema. A EMEI Henfil, com o conjunto de seus educadores, educandos e familiares, está demonstrando que a utopia da educação democrática pode tornar-se um sonho possível.

Palavras-chave: Democracia; Diálogo; Participação; Paulo Freire.

PAIVA, Maria Cristina Leandro de. *Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da Educação Infantil*. 2007. 210 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1318>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Este estudo visa contribuir com o desenvolvimento profissional das Formadoras de professores da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, através de uma formação em contexto, perspectivando compreender os saberes docentes requeridos na prática dessas profissionais. O foco da pesquisa está no saber docente compreendido como as idéias, crenças, concepções, razões, argumentos, discursos que o formador constrói durante sua vida (ALTET, 2001; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2001; 2002). O estudo se insere na abordagem qualitativa da pesquisa educacional e a metodologia escolhida tem características de uma investigação-ação. No processo, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas coletivas, documentos pessoais. A relevância da presente pesquisa está em possibilitar reflexões acerca da figura do formador de professores, que precisa ser visto como mediador na formação de professores, uma vez que ele intervém e é determinante tanto no processo formativo quanto em seus resultados. Os achados apontam que: a) a identidade do formador encontra-se em processo de constituição, o que se assemelha à situação vigente de que, simbolicamente, o formador existe, porém, suas atribuições ainda não estão suficientemente nítidas; b) os saberes docentes da formação na educação infantil relacionam-se, entre outros pontos, primordialmente, à função/papel da educação infantil, visão de criança e de professora dessa etapa da educação básica; c) os saberes docentes das Formadoras, relativos à atuação docente, ratificam a multiplicidade de saberes que deve ter o formador, além da necessária complementaridade e conciliação entre os aspectos administrativos e pedagógicos no exercício da função; d) as Formadoras possuem saberes que se encontram na ordem do discurso, constituindo-se como saberes declarativos; e) há um conflito entre os saberes docentes das Formadoras e as ações constitutivas do real, gerando contradições entre o dizer e o fazer formativo.

Palavras-chave: Saberes; Formador de professores; Formação em Contexto; Educação Infantil.

PALMA, Rute Cristina Domingos da. *A produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. 2010. 196 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000773593>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa procura responder ao problema: "como se dá o movimento de produção de sentidos acerca do ensinar e do aprender Matemática de alunas do curso de Pedagogia na trajetória de formação inicial e como sustentam os sentidos que produzem?" A investigação é feita a partir de uma proposta de formação referendada na Teoria da Atividade de Engeström, desenvolvida durante as disciplinas de Matemática e Metodologia do Ensino e no Estágio Supervisionado. A pesquisa caracteriza-se por investigar a produção de sentidos em um grupo de quatro alunas dessas disciplinas. No desenvolvimento da proposta de formação e análise dos dados, reportamo-nos aos pressupostos da teoria histórico-cultural, em particular, da Teoria da Atividade de Vygotsky, Leontiev e Engeström. Dada a natureza da questão, do contexto e dos sujeitos envolvidos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de caso. Temos como fonte de dados de pesquisa: os portfólios da disciplina e do estágio supervisionado, o diário de campo da professora/pesquisadora e o registro de reuniões do estágio supervisionado. Para proceder à análise, organizamos os dados em cinco blocos temáticos, definidos a partir do

próprio desenvolvimento do Sistema de Formação do Estágio Supervisionado, quais sejam: Trajetórias escolares e a produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar Matemática. O planejamento e a produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar Matemática. O conhecimento matemático em movimento. A produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar Matemática na interatividade e a Avaliação e a produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar Matemática. Os blocos temáticos são constituídos de episódios de formação, considerados aqueles momentos em que as contradições, as tensões, a dialogicidade e a multivocalidade estiveram presentes e que puderam revelar os movimentos de constituição de sentidos sobre os processos de ensinar e aprender Matemática. Os resultados indicam que as alunas modificam os sentidos acerca do ensinar e aprender Matemática, incorporando em suas práticas aspectos da teoria da atividade. Podemos destacar como características do movimento de produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar Matemática que este é situado e histórico; que se produzem na inter-relação entre os sentidos sobre Matemática, ensino e aprendizagem; que são produzidos a partir do diálogo, da interação, da negociação e da contradição; que a produção de sentidos não é linear, apresenta descontinuidades e oscilações. Os sentidos sustentam-se no processo de formação, quando mediados por uma aprendizagem conscientizada e quando os motivos eficazes que instigam as alunas a agirem são fortalecidos no decorrer do processo formativo sustentado pela professora formadora, intencionalmente filiado à abordagem histórico-cultural.

Palavras-chave: Formação de professores; Curso de Pedagogia; Teoria da atividade; Educação matemática; Sentidos e sensações.

PANNUTI, Maísa Pereira. *Aprendizagem Operatória e aritmética inicial na Educação Infantil*. 2007. 179 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007. Disponível: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/11127/TESE.pdf?sequence=1>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

O interesse pela investigação sobre os exercícios operatórios na aprendizagem das noções aritméticas iniciais motivou a realização deste estudo. O pano de fundo para a discussão pretendida foi, inicialmente, a ruptura ocorrida na década de 70, com o advento da Matemática Moderna, apoiada em concepções estruturalistas, e conseqüente vinculação estrita das noções iniciais de número ao pensamento lógico, o que levou a uma mudança de paradigma: as crianças não poderiam aprender sobre números sem terem construído a noção de conservação numérica. Posteriormente essa abordagem foi questionada, de modo a ter havido uma desvalorização das atividades lógicas, anteriormente consideradas fundamentais para a construção das noções aritméticas iniciais, com conseqüente ênfase nos aspectos funcionais do número. Neste trabalho é examinado o papel das atividades de classificar e seriar, além daquelas envolvendo a noção de conservação numérica no âmbito do trabalho de matemática na educação infantil, especialmente no que diz respeito à construção das noções aritméticas iniciais. A hipótese examinada é a de que agregar essas modalidades de atividades (também denominadas “exercícios operatórios”) ao trabalho de proposição de problemas de estrutura aditiva poderá favorecer a construção de noções aritméticas iniciais. O estudo seguiu modelo experimental com grupo controle, tendo sido realizadas intervenções diferentes para cada grupo: tarefas placebo para o grupo controle, exercícios operatórios para o grupo experimental 1, exercícios operatórios mais soluções de problemas de estrutura aditiva para o grupo experimental 2 e soluções de problemas de estrutura aditiva para o grupo experimental 3. Foram avaliadas as noções de composição aditiva de números e de inversão adição/subtração, além dos problemas de estrutura aditiva; foram exercitadas as noções de seriação, quantificação da inclusão de classes e conservação de quantidades numéricas, além de problemas de estrutura aditiva. Os dados obtidos nas avaliações foram analisados segundo critérios estabelecidos de acordo com os diferentes tipos de realizações dos sujeitos. Foram também analisadas as estratégias utilizadas pelos sujeitos durante as intervenções, não somente em sua qualidade, mas também suas transformações na intervenção. As diversas categorias de estratégias encontradas foram agregadas levando em conta as alterações de realizações detectadas, do que foi possível descrever padrões de alterações (ou ausência delas) para cada noção e/ou soluções dos problemas aditivos. A conexidade entre certos esquemas em jogo na elaboração de noções lógicas e/ou de problemas de estrutura aditiva pode explicar muitos dos resultados obtidos. Porém, tais relações de conexidade não podem ser vistas como se fossem lineares, que se generalizam fácil e automaticamente para todos os casos; tampouco são fechadas, pois requerem sempre acomodação das estruturas dos sujeitos aos objetos de conhecimento a serem assimilados. A hipótese deve ser admitida com restrições: os exercícios operatórios agregados à prática de soluções de problemas de estrutura aditiva podem ser responsáveis por avanços em certas noções lógicas e na solução dos referidos problemas, desde que levadas em conta as conexões entre esquemas e as extensões dos efeitos das intervenções, conforme as peculiaridades de cada noção ou conceito em construção como objeto de conhecimento a ser assimilado por um sujeito específico cujas experiências escolares devem ser lembradas. Algumas implicações para a educação infantil são consideradas.

PAVIOTI, Cristiane Regina. *Políticas públicas de educação para crianças de 0 a 3 anos : o caso de Guarulhos*. 2008. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000435485>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

A pesquisa pretende um estudo, através da observação em campo, do modelo de atendimento em Educação Infantil implementado no município de Guarulhos - São Paulo intitulado de "Programa Educriança", através do qual as mães recebem formações ligadas à Educação Infantil para que possam ter melhores condições de educarem seus filhos em suas próprias casas. Traz, num primeiro momento, por meio de pesquisas bibliográficas, um histórico das políticas públicas adotadas em Educação Infantil em diferentes tempos e lugares, além de um estudo a respeito de programas de atendimento nos quais a família é responsável diretamente pela educação de seus filhos. Num segundo momento do trabalho, traz-se à tona as características estruturais e pedagógicas do programa, demonstrando como o mesmo funciona e está sendo desenvolvido no município de Guarulhos.

Palavras-chave: Educação infantil; Creches; Políticas públicas; Atendimento educativo.

PEREIRA, Alessandra Maria Aquino Canivezi. *A organização da oferta a educação infantil no município de Amparo na década de 1990*. 2009. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477278>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

A pesquisa teve como eixo a identificação dos princípios neoliberais de descentralização, de focalização e de privatização na organização municipal para oferta de vagas à Educação Infantil, no cenário político da década de 1990. O objeto de nosso estudo foi a ação do Estado voltada à Educação Infantil, por isso buscamos primeiramente entender o papel desempenhado pelo Estado frente ao pensamento liberal e neoliberal para posteriormente descrevermos como esse atendimento se organizou no país. Nosso trabalho se desenvolveu no sentido de conhecer a organização pública e gratuita para acolhida à criança pequena e de compreender como as políticas educacionais foram formuladas em um município, do estado de São Paulo, durante o período em que o Brasil esteve inserido no reordenamento e nos ajustes neoliberais. O trabalho de campo envolveu o levantamento de dados quantitativos e qualitativos, por meio de planilhas para levantamento do número de matrículas na rede pública, de entrevistas e de questionários com os atores sociais envolvidos no processo. Os resultados expressaram as novas formas pelas quais, na década de 1990, a esfera pública respondeu às demandas sociais e explicitaram que as decisões tomadas sofreram influência do cenário político e das ordenações neoliberais.

Palavras-chave: Educação e Estado; Política educacional; Educação infantil.

PEREIRA, Reginaldo Santos. *O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil*. 2008. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008. Disponível: <http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1955>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

As atividades lúdicas podem desempenhar um papel relevante no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil em seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, social, motor, ético, estético, entre outros, e expressam o modo pelo qual uma criança reflete, ordena, constrói e reconstrói o mundo à sua maneira. O desenvolvimento de atividades lúdicas na educação infantil pode reestruturar o espaço e tempo escolares e, principalmente, as relações estabelecidas entre as crianças e o conhecimento, das crianças entre si e com suas professoras. Torna-se importante, portanto, conhecermos melhor os limites e as possibilidades das atividades lúdicas na educação infantil e o que está em "jogo" na vida cotidiana escolar de nossas crianças e professoras. Como brincam, por quais jogos se interessam, quais são os temas de suas brincadeiras, quais objetos utilizam, como os utilizam e por que o fazem? Nesse sentido, no âmbito da presente pesquisa, questionamos: como se constitui o cotidiano da atividade lúdica em uma sala de aula de educação infantil do município de Itapetinga-BA? Como se dá a relação de interação entre crianças e professoras nas atividades educativas, principalmente naquelas em que se utilizam recursos lúdicos? De que modo as relações intersubjetivas mediadas pelo lúdico contribuem para a constituição desses sujeitos na escola? Compreender o processo de organização cotidiana do lúdico em uma escola de educação infantil e a relação desse processo com o jeito de ser de alunos e professoras implica em trazer à reflexão comportamentos marcados por significados e

sentidos inseparáveis das histórias dos sujeitos envolvidos. A presente pesquisa, desenvolvida para buscar respostas às questões anteriores, foi construída a partir de princípios teóricos e epistemológicos da investigação qualitativa e orientação etnográfica, com a utilização de entrevistas com professoras, equipe pedagógica de uma escola infantil na cidade de Itapetinga-BA; observações em sala de aula, de reuniões pedagógicas, análise documental (proposta pedagógica da Educação Infantil, planejamentos de ensino, cadernos de atividades das crianças e cadernetas de anotações com registro das avaliações do desenvolvimento da criança, dentre outros). Os dados deste estudo apontaram que o cotidiano da atividade lúdica da escola configura-se como um espaço-tempo de aprendizagens, mesmo com as limitações de espaço físico da Escola Brincando e Aprendendo; inexistência de um planejamento para o recreio das crianças; o cotidiano escolar estrutura-se como um espaço formativo, e o lúdico torna-se uma ferramenta importante nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos apresentando-se como espaço potencial de aprendizagens e constituição do sujeito social; urge investir na formação continuada (e lúdica) das professoras e a garantia de melhores condições de trabalho. Buscamos, portanto, nesse percurso, tecer itinerários que possibilitem a (re) construção e/ou ampliação de conhecimentos e reflexões acerca do lúdico, bem como o entendimento do processo de constituição dos sujeitos no espaço-tempo da educação infantil.

Palavras-chave: Constituição de sujeitos; Cotidiano escolar; Lúdico; Educação infantil; Educação de crianças.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas*. 2009. 363 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18264/000727754.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

Esta tese aborda a qualidade da educação infantil comunitária conveniada no Município de Porto Alegre, seus limites e suas possibilidades. A qualidade é aqui conceituada a partir da realidade social, econômica, política e pedagógica nas quais se inserem as quatro creches pesquisadas. O conceito de qualidade da educação infantil comunitária conveniada, aqui proposto, está baseado em valores e se estrutura a partir de elementos dinâmicos e em constante reformulação. Por não se tratar de uma qualidade abstrata, este conceito é datado e geograficamente localizado, construído a partir do real e das experiências vividas pelos sujeitos sociais em relação e pertencentes a uma sociedade de classes antagônicas. A análise da qualidade aqui desenvolvida não separa a instância política da base material regida pelo econômico que, no sistema capitalista, possibilita qualidade diferenciada a partir das condições econômicas das famílias e das comunidades onde se localizam as creches comunitárias conveniadas e dos recursos investidos na educação. A separação do econômico e do político materializa as desigualdades próprias do sistema do capital. O arcabouço teórico, orientador da análise da qualidade, desenvolvido nesta tese, está ancorado em autores que discutem o sistema do capital e suas crises, bem como a alternativa de superação proposta que é a reforma do Estado que se torna mínimo para as políticas sociais e, máximo, para o capital. A reconfiguração do Estado é uma necessidade da sociedade capitalista, pois o capital exige não ser onerado com políticas de distribuição de renda que venham a comprometer a expansão e acumulação, molas propulsoras da sua reprodução. Neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e terceira via, estratégias do capital para a superação de suas crises, redefinem o papel do Estado e, em defesa do capital, redesenham as políticas públicas. A terceira via busca aproximação com a sociedade civil, por meio da parceria público-privada. A aproximação com a sociedade civil, em Porto Alegre, dá-se pela parceria do movimento social comunitário com o poder público, na oferta da educação infantil, sendo o conveniamento a base da política municipal de expansão do atendimento desta etapa da educação básica. Os limites e as possibilidades da qualidade na educação infantil são aqui analisados a partir dos seguintes eixos: projeto político-pedagógico e regimento escolar; habilitação e formação continuada dos educadores e espaço físico. Estes parâmetros formam um todo que incorpora outras práticas construídas no cotidiano das instituições comunitárias e das comunidades. Dentre elas estão os critérios de ingresso, a ausência de participação dos pais e da comunidade, a cobrança de mensalidade e a falta de prestação de contas de todos os ingressos pecuniários da instituição. Os limites e as possibilidades da qualidade da educação infantil comunitária fazem parte de uma história de ausência do Estado na oferta de políticas públicas para a infância e colocam como pauta preferencial a luta por direitos sociais e pela garantia a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todas as crianças, cujos pais assim o desejarem tendo como utopia a universalização de toda a educação básica.

Palavras-chave: Creche comunitária; Educação em parceria; Educação infantil; Ensino privado; Ensino público municipal; Qualidade.

PETRY, Letícia Marlise. *Educação infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação*. 2009. 253 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18260>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

Como se desenvolve, se produz, se criam modos de vida na escola de educação infantil? Esta é a pergunta orientadora desta investigação, produzida na articulação de diversos processos de criação e seus documentos de processo. O primeiro processo de criação investigado, a partir dos conceitos de linguagem e signo de Charles Sanders Peirce, é a produção de modos de vida de um grupo específico de crianças, de quatro a cinco anos, e suas professoras, em uma escola de educação infantil da rede municipal de educação da cidade de Porto Alegre. O segundo diz respeito à produção da composição vida-história de grupo, em que apresento a minha perspectiva sobre esta produção dos jeitos de crianças e professoras viverem coletivamente na escola. Perspectiva que propõe olharmos este processo constituído por crianças e professoras como linguagem, com estrutura e regras de funcionamento próprias, portanto, singular. O olhar produzido por estes dois primeiros processos de criação articula-se a um terceiro processo, que explora a produção da relação da pesquisadora com a fotografia, com a linguagem fotográfica. Inspirada nos conceitos de independência e similaridade da obra de Henri Cartier-Bresson, este terceiro processo traz novos elementos e organiza um pouco mais o primeiro e o segundo processo, atualizando a composição vida-história de grupo sobre a criação de modos de vida na escola de educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil; Formação; Fotografia; Professor.

PILONETTO, Roseli de Fatima Rech. *Mobilizando processos de formação: a experiência docente com os estágios supervisionados*. 2007. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000423611>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa tem como base o próprio trabalho de professora com a Educação Infantil, com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Superior. O contexto desenvolvido na pesquisa caracteriza-se pela experiência como docente, orientadora e coordenadora de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR. A investigação narrativa é utilizada para revelar as provocações feitas no percurso da própria trajetória de formação, como aluna e docente; os estágios supervisionados são elemento significativo para a reflexão do trabalho como professora bem como as experiências com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os aspectos econômicos, políticos, culturais e educacionais que envolvem as relações do trabalho docente. Geraldi, J. W. (2004), Lima e Geraldi (s/d), Prado e Soligo (2005), Larrosa (2004a; 2004b), Benjamin (1994), Connelly e Clandinin (1995) dão suporte para as discussões feitas durante o processo de pesquisa. A escrita da novela de formação (LARROSA, 2004b) possibilitou perceber, no trabalho como docente em constante formação, as preocupações com a aula - os fazeres e saberes necessários ao professor -, com a formação conhecimentos teórico-práticos -, e a potencialidade do coletivo dos sujeitos que trabalham com a educação tanto na formação de crianças como na formação de docentes.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágios supervisionados; Investigação; Narrativas.

PINHEIRO, Maria Margarida. *Concepções de infância e de educação infantil que permeiam a prática docente*. 2008. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2140>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Esta investigação propõe-se a analisar a prática docente na Educação Infantil, considerando-se as concepções de infância e de educação infantil declaradas pelas professoras. Optou-se como abordagem metodológica a concepção de pesquisa do tipo qualitativa, demarcando-se uma postura crítica sobre os sujeitos e suas relações nos processos educativos. Privilegiou-se como instrumentos de construção dos dados, a observação das práticas das professoras desenvolvidas no cotidiano, as entrevistas semi-estruturadas e a análise documental para complementar informações, através do relatório de desenvolvimento dos (a) alunos(a), feitos pelas professoras no final do ano letivo. Nesse sentido, partindo-se do entendimento de infância numa perspectiva social e historicamente construída, considerando-se a inserção concreta das crianças na realidade social e vendo a criança como sujeito integral e de direitos, desenvolveu-se a análise interpretativa dos dados. A realidade investigada

apontou que as concepções de infância aliadas à compreensão sobre criança e desenvolvimento infantil, declaradas pelas professoras, sujeitos da pesquisa, têm se associado, em alguns aspectos, ao pensamento atual de pensar e agir em relação à criança pequena, evidenciando-se, por conseguinte, várias limitações de ordem pedagógica, e a evidência de demandas de um maior aprofundamento das professoras acerca da questão.

Palavras-chave: Concepção de infância e de educação infantil; Desenvolvimento infantil; Cuidar e educar.

PINHO, Fernanda Mello Rezende de Pinho. *Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil*. 2009. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9905>. Acesso em 06/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa emergiu de minha experiência como formadora de professores de educação infantil da rede pública e particular e da participação em fóruns de debate de profissionais dessa área. A questão central deste estudo está firmada no estabelecimento de relações entre a atuação dos professores suas origens e formação. Para isso identifiquei as origens que formaram os professores do ponto de vista social, econômico e cultural. Em seguida, obtive informações sobre a formação escolar para obter a certificação e formação continuada. Por último, pesquisei modos e escolhas para atuar manifestos pelos professores em seu exercício profissional. Para isto selecionei professores das regiões sul, leste e central da cidade de São Paulo. 151 professores responderam ao questionário (em 2007) advindos da educação infantil tanto dos Centros de Educação Infantil (CEI) da rede direta quanto das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) do município de São Paulo, fornecendo dados para este estudo. Os dados foram tabulados e as representações analisadas estabelecendo-se relações entre o perfil social, econômico e cultural, a formação e o modo como se manifestam sobre o exercício cotidiano de seu trabalho com as crianças. Essas análises permitiram apontar que a necessidade e relevância dos saberes profissionais contemplados nos programas de formação parecem não ser reconhecidos pelos educadores com o mesmo valor e significado que são considerados pelos profissionais envolvidos na concepção desses programas como fundamentais para que se alcance um atendimento de qualidade para a primeira infância. Outro aspecto que parece estar presente nessas situações é o aprimoramento profissional não ter força para combater e ultrapassar as condições de trabalho encontradas nas instituições de educação infantil. Verificou-se, também, que a formação dos professores em função das origens e dos cursos realizados, mesmo os superiores, não se altera substantivamente quanto ao padrão de linguagem e pensamento. Além disso, as condições de vida vividas por essa imensa maioria de mulheres não lhes permite o tempo necessário ao acúmulo que o capital cultural exige. Os professores souberam definir pouco sobre o que estudam, sobre o que pensam com relação às crianças e sobre professores que trabalham como eles, as apreciações que expressam sobre o que gostam e o que não gostam no comportamento das crianças. Demonstraram dificuldade para explicitar suas escolhas didáticas manifestas quanto aos materiais, leituras, músicas e imagens selecionadas para o trabalho com as crianças. Trata-se de um uso, sobretudo, instrumental, limitado e sem clareza do potencial formativo em outras bases. Nesse sentido, as instituições de educação infantil são promotoras de reprodução e legitimam a desigualdade, pois o capital cultural investido não é o “escolar” e sim da mesma natureza que o da família, o capital empobrecido é duplamente acumulado nessa fase da educação infantil pela escola e pela família das crianças que freqüentam, em geral com origem similar ou mais empobrecida do que a dos professores. A educação infantil aqui estudada não é um período que promova modificações, mas poderia ser.

Palavras-chave: Educação infantil; Origem familiar dos professores; Formação de professores.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. *O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte*. 2009. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

Resumo:

Estudos recentes têm demonstrado que o direito à educação infantil relaciona-se intimamente com o trabalho docente, especialmente no que tange às relações e condições de trabalho das profissionais que atuam junto às crianças. No âmbito dessa temática, esta dissertação realizou um estudo sobre a educação infantil pública em Belo Horizonte, tendo por objetivo analisar as condições em que se realiza o trabalho docente nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e nas escolas municipais e verificar quais as implicações da criação da carreira de educador infantil sobre o trabalho docente. O marco dessa investigação é a implantação do Programa Primeira Escola com a promulgação da Lei nº. 8.679/2003, que criou as UMEIs e o cargo de educador infantil. O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de análise documental e da pesquisa de campo em uma UMEI e

em uma escola de educação infantil. Como instrumentos de coleta de dados utilizaram-se o questionário, a observação, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. As análises efetuadas sobre o trabalho docente basearam-se, principalmente, nos seguintes autores: Apple (1987), Ball (2002), Birgin (2000), Castel (1998), Contreras (2002), Enguita (1991), Fanfani (2005, 2006, 2007), Hargreaves (1994), Mancebo (2007), Oliveira (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), Pochmann (1999), Santos (1989, 1992), Tardif e Lessard (2005, 2008), entre outros. Os resultados mostram que a expansão da educação infantil pública no município de Belo Horizonte foi viabilizada mediante a criação de um cargo específico e com um salário inferior ao dos professores que atuam nas outras etapas da educação básica. Destarte, verificou-se que se opera um processo de intensificação e precarização nas condições de trabalho das docentes da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em função da criação do cargo de educador infantil e do salário a ele atribuído, bem como da ampliação das áreas de atuação das docentes.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação infantil; Política educacional; Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

PIRES, Maria Cristina de Campos. *O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?* 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000402617>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Esta dissertação estudou as experiências sonoras das crianças pequenininhas, entre 0 e 3 anos de idade, que freqüentam uma creche pública do Município de São Paulo (Centro de Educação Infantil, CEI). Traz para reflexão e contextualiza a ausência da Arte na formação das profissionais de creche, mesmo sendo apontada pela LDB/96 como área de conhecimento em suas quatro linguagens - música, dança, teatro e artes plásticas; analisa tal ausência na rede municipal de São Paulo nos últimos 25 anos, em decorrência de alterações na legislação que rege o magistério municipal e, também, de mudanças de administração, seguindo o percurso profissional da autora. Este estudo inova apresentando e discutindo uma bibliografia italiana em que os estudiosos da infância destacam a temática da música e a criança pequeninha. Analisa a construção da paisagem sonora durante as atividades do dia-a-dia no CEI, pleiteando o contato das crianças com diferentes formas musicais, que podem constituir fatores importantes para o refinamento da audição, a produção de culturas infantis e o reconhecimento do ambiente onde vivem.

Palavras-chave: Educação infantil; Creches; Música; Paisagem sonora.

PRADO, Patrícia Dias. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil*. 2006. 282 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000403299>>. Acesso em 13/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo investigar e compreender a condição infantil através das relações de idade e da produção das culturas infantis entre crianças pequenas em contexto educativo, buscando trazer para o debate novas questões de um tema ainda incipiente que começa a ser pensado. Para tanto, esta pesquisa buscou, através do estudo etnográfico, observar, descrever e analisar o cotidiano de crianças pequenas (especialmente de 3 a 6 anos de idade) em uma instituição de Educação Infantil pública da cidade de Campinas/SP. O centro das preocupações nesta investigação, portanto, refere-se à necessidade de ampliação do conceito de infância para além das concepções teóricas da psicologia do desenvolvimento infantil, no campo do conhecimento das Ciências Sociais, em especial, na Antropologia, articulada às produções brasileiras e italianas no campo da Educação Infantil, para além de um recorte etário, em espaços privilegiados de relações diversas (de classe, de etnia, de gênero, etc.) entre crianças da mesma idade e de idades diferentes e suas implicações na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que conheça quem são as crianças e o que elas estão produzindo para além das determinações etapistas e delimitações cronológicas impostas, contrariando a idade.

Palavras-chave: Relações humanas na infância; Relação aluno-colegas; Educação infantil; Crianças; Idade pré-escolar.

RAMIRES, Jussara Martins Silveira. *A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relato crítico*. 2008. 292 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-151516/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa teve por finalidade compreender, descrever e analisar criticamente o processo de construção de portfólios de avaliação das crianças, ocorrido em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. Este processo está fundamentado na concepção de avaliação enquanto acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada criança, conforme estabelecem diversos dispositivos legais. Esta investigação objetivou também estabelecer relação entre a teoria da avaliação na educação infantil e a prática dos educadores. A construção de portfólios de avaliação baseia-se no conceito de avaliação formativa autêntica, proposto por Wiggins, Engel e Hart, derivado do conceito de avaliação formativa, originalmente elaborado por Scriven e transportado para a avaliação das aprendizagens dos alunos através da pedagogia do domínio de Bloom. Através de levantamento bibliográfico foi realizada a análise dos conceitos de desenvolvimento, acompanhamento e registro, basilares para a concepção de avaliação na educação infantil constante das normas legais em vigor. A metodologia também explicitou o conceito de portfólio, aspectos de sua organização e possibilidades para sua realização. Foi empreendida pesquisa documental de material de cunho oficial e técnico com o intuito de traçar a trajetória das concepções de infância, educação infantil e avaliação no município de São Paulo, de modo a contextualizar, no ano de 2003, o início do processo de construção dos portfólios de avaliação na EMEI estudada, que se estendeu até 2007. Foram constatadas alterações tanto nos papéis desempenhados pelos diferentes atores quanto nas práticas educativas, incidindo sobre as potencialidades e desafios implicados na adoção do portfólio de avaliação, entendido como procedimento que favorece o desenvolvimento das crianças e o aprimoramento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação; Desenvolvimento; Educação infantil; Portfólio.

REIS, Andréa Cardoso. *Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação*. 2007. 222 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007. Disponível: <http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3070>. Acesso em 19/06/2011.

Resumo:

As imagens representadas nos diálogos entre as infâncias dos educadores e os educadores de infâncias consistiram, no âmbito desta pesquisa de doutorado, numa tentativa de reunir através dos fragmentos de memórias dos professores, duas categorias, até então consideradas distintas: a infância e os educadores. Ao decidimos trazer para esta pesquisa, o questionamento do lugar da memória, da infância e da formação dos professores, nossa intenção era trabalhar a idéia de que essas categorias articuladas poderiam nos ajudar a compreender como as experiências narrativas de algumas infâncias (infância dos professores, infâncias na literatura, infâncias imaginadas) poderiam intervir na dinâmica afetiva e formativa do professor. Os estudos benjaminianos e bakhtinianos em torno dos estudos da Narrativa e da Linguagem foram ferramentas habilidosas no processo de análise das oito entrevistas realizadas em três instituições públicas de educação infantil no eixo Brasil-Portugal. A metodologia em questão possibilitou-nos a construção de indicadores de análise capazes de iluminar as infâncias apagadas ou escondidas nas vozes desses educadores. Os desencontros e os encontros que vieram com as memórias de infâncias dos professores, trouxeram-nos a possibilidade de conhecer, por meio das narrativas de vida desses profissionais, a estreita relação que guardam as diferentes histórias da infância da humanidade e das coincidentes histórias da infância dos professores em seus cotidianos. Também abriram diálogos para o questionamento do lugar da infância, da cultura, e das narrativas populares no contexto de suas práticas educativas.

Palavras-chave: Infância; Narrativa; Educadores; Políticas públicas; Educação infantil.

RIBEIRO, Bruna. *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*. 2010. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11796>. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

A dissertação descreve e analisa uma experiência de autoavaliação em quatro creches conveniadas do município de São Paulo, realizada com a aplicação da metodologia e do roteiro de questões propostos no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação em 2009. O trabalho

parte da discussão sobre o tema da qualidade da educação infantil, no âmbito das políticas públicas no Brasil, baseando-se na literatura especializada atual, bem como nas publicações dos órgãos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988. O estudo procura compreender de que forma os diferentes segmentos presentes na creche - direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e pais - participam e contribuem para o processo de construção da qualidade através da autoavaliação. A experiência foi realizada no segundo semestre de 2009, em Centros de Educação Infantil – CEIs, que atendem crianças na faixa etária de 0 a 4 anos, em período integral, mantidos por uma entidade filantrópica tradicional conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A autoavaliação foi realizada durante um dia inteiro de trabalho de grupo em cada uma das unidades. As reuniões foram registradas em gravações, fotos, por meio de anotações da pesquisadora e os materiais utilizados foram recolhidos e organizados para a análise. Os resultados da avaliação, obtidos pelos grupos em cada unidade, estão incluídos nesse conjunto de resultados. As categorias utilizadas para a análise foram baseadas principalmente em dois autores: em João Formosinho (1980), que definiu uma tipologia de poder das instituições educacionais que influenciam diretamente o envolvimento/participação de cada indivíduo/grupo, e na tipologia da participação de Licínio Lima (2008). Com base nesses autores e nos estudos de Thurler sobre a influência do ambiente e das interações na avaliação de qualidade, o estudo conclui que, em um processo autoavaliativo como proposto pelo documento utilizado, o poder não é distribuído e sim disputado, sendo que os “consensos” ora são negociados, ora são frutos do prevalecimento da ideologia de um grupo sobre os demais, através do uso de diversos tipos de poder, como o autoritativo, cognoscitivo, normativo ideológico e pessoal que influenciam diretamente na maneira como os indivíduos/grupos participam do debate, gerando participações ativas, reservadas ou passivas. Nesse sentido, a avaliação realizada permitiu a expressão de denúncias, sonhos, anseios e desejos de diversos atores, mas também evidenciou processos de autoritarismo, exclusão e silenciamento.

Palavras-chave: Educação infantil; Qualidade; Indicadores da qualidade; Autoavaliação; Creche conveniada.

RICHTER, Leonice Matilde. *Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação*. 2006. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006. Disponível: <http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=935>. e <http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=936>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

Este estudo discute o movimento corporal da criança na educação infantil, forma essencial de expressão, comunicação e interação. Objetivamos compreender o movimento, a expressão corporal da criança de 5 e 6 anos no espaço de uma instituição de educação infantil situada em uma região periférica do município de Uberlândia. Diante de tal propósito, buscamos uma metodologia que nos possibilitasse apreender o movimento corporal da criança sem ferir, sem limitar o próprio movimento, a dinâmica, a vida presente no espaço da instituição pesquisada. Encontramos na pesquisa qualitativa trilhas que nos conduziram à construção de conhecimentos na interação com os sujeitos pesquisados. Nessa direção, a observação foi a maior aliada no desenvolvimento de nossa pesquisa, por se tratar de sujeitos/crianças e por termos como objeto de estudo o movimento corporal delas. Permanecemos por cinco meses, três dias da semana na instituição, perfazendo um total de 193 horas de acompanhamento. Utilizamos as notas de campo na qual registramos as observações realizadas na instituição e fizemos entrevistas com as professoras da turma e com a Coordenadora Pedagógica da instituição. Fizemos uso também da imagem fotográfica, buscando o registro do movimento corporal da criança. Nossas análises apontam para a percepção de que o movimento corporal é entendido como desatenção; por isso, normalmente, é cerceado. Como o movimento não é assumido pelos profissionais enquanto elemento importante para o desenvolvimento da criança, também não é tomado como foco de atenção, seja no momento da organização do espaço, da rotina e da organização do trabalho docente. Mas, os diálogos tecidos nos levaram a perceber a distância entre o discurso proferido e a prática executada. Na realidade, isso não significa simplesmente que essas professoras expressam oralmente uma teoria e na prática assumem uma nova postura. As professoras, na verdade, colocam em prática o que elas interpretam das teorias, dentre elas a do desenvolvimento infantil. Desse modo, a formação de professores é foco de atenção em nossas análises finais, pois se constitui em um dos elementos essenciais para a realização de uma prática docente atenta à importância do movimento corporal da criança como forma de expressão, comunicação e interação com seus pares no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Movimento corporal; Interação; Educação de crianças; Psicologia do movimento.

RIEGEL, Carmem de Barros. *Jogos e Educação Infantil: Contribuições da hermenêutica filosófica de Gadamer*. 2008. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp086798.pdf>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como o jogo, entendido a partir da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, pode contribuir no processo de formação da criança na Educação Infantil. Para isso foi necessário problematizar a prática pedagógica das professoras da Creche Mimosa, inserindo-me num processo dialógico de reflexão e ação que resultasse na construção coletiva de uma concepção de jogo capaz de contribuir para qualificar o processo educacional por elas desenvolvido. A metodologia utilizada sugere uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de observações e entrevistas como forma de coletar o maior número de dados e informações que pudessem contribuir para análise e interpretação dos resultados. O principal material de análise, além das observações, são as narrativas das professoras a respeito de suas concepções do jogo na ação pedagógica com crianças. A Hermenêutica Filosófica de Gadamer é o referencial teórico utilizado pela pesquisa no que se refere à explicação ontológica do jogo como fio condutor da formação humana. A análise dos dados demonstra a necessidade de um contínuo pensar no processo da Educação Infantil sobre a importância do jogo para a formação da criança. Além disso, comprova que a dimensão humana do jogo, conforme o pensamento gadameriano, contribui para qualificar o trabalho docente com as crianças numa ação humanizadora, de respeito à criança, enquanto ser de relações em busca de desvendar o mundo.

Palavras-chave: Hermenêutica Filosófica de Gadamer; Jogo; Educação Infantil.

ROSA, Claudia Belardinelli da. *Educação infantil e contação de histórias: memórias e práticas*. 2007. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS – RS. São Leopoldo, 2007. Disponível: http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-09-12T081929Z-374/Publico/educacao%20infantil%20.pdf. Acesso em 04/06/2011.

Resumo:

A prática de contação de histórias é considerada uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, sem sombra de dúvidas, é muito significativo o papel da professora enquanto contadora da história, em especial na fase de Educação infantil. Esta dissertação trata do tema, a partir de pesquisa que buscou responder as seguintes questões: que motivos levam à prática de contação de histórias pelas professoras de Educação Infantil? Suas memórias ajudariam no argumento a favor de tal prática? A contação de histórias estaria adquirindo significado nos cursos de formação de professores? Para tal, ouviu um grupo de professoras que, lembrando seus tempos de infância, trazem à tona memórias sobre histórias que ouviram, sobre quem as contava e como contava. Descrevem também suas práticas pedagógicas atuais relacionadas à contação de histórias. A investigação valeu-se de narrativas a partir da história oral, bem como da análise de questionários aplicados junto a escolas de formação para o magistério. Entre as conclusões, cabe destacar: na infância professoras ouviram histórias e essa foi uma experiência positiva que ficou guardada na lembrança; professoras acreditam que contar histórias auxilia no desenvolvimento integral das crianças, mas acreditam também que tal prática ajuda no desenvolvimento de conteúdos e formação moral; proposta pedagógica que inclui contação de histórias favorece tal prática; cursos de formação de professoras valorizam contação de histórias, porém articuladas à dimensão de conteúdo (inter)disciplinar. Ao encerrar, ficam novas questões para futuras pesquisas: por que professoras se desfazem da secular prática do controle e regramento, até mesmo ao contar histórias? Seria porque professoras e supervisoras estão formadas (e formatadas) para garantir o poder disciplinar?

Palavras-chave: Formação De Professores, Práticas, Memórias, Educação Infantil, Contação De História, Educação.

ROSA, Clelia Virginia. *Creche de empresa privada: um estudo exploratório*. 2009. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000769254>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

O convívio de diferentes classes sociais no mesmo espaço educativo é uma situação pouco comum no Brasil, visto que nossa sociedade é marcada por grandes desigualdades sociais, que produzem lugares sociais diferenciados para alguns grupos, que nem sempre têm acesso a determinados bens materiais e culturais, tais como a educação. Diante dessa realidade, a presente pesquisa teve o objetivo de identificar como ocorre, no cotidiano de uma creche de empresa privada, o convívio entre crianças, mães e professoras de diferentes classes sociais. Através de um estudo do tipo exploratório, observamos e registramos em caderno de campo, diferentes momentos do cotidiano da creche, privilegiando os dias em que aconteceram as reuniões de mães - momentos nos quais estiveram juntas as mães das crianças de diferentes classes sociais e as professoras. Outros

procedimentos utilizados neste estudo foram: a pesquisa bibliográfica sobre creches no local de trabalho e a visita em creches de empresa na região norte da Itália, a busca por materiais empíricos que abordassem o histórico da creche pesquisada. Também buscamos dados em jornais brasileiros sobre creches no local de trabalho. As conclusões desta pesquisa revelaram que, na instituição estudada, que reúne crianças pequenas de diferentes classes sociais, as relações adulto-adulto, protagonizadas pelas mães e professoras da creche, aparecem como ponto de tensão à dicotomia entre as atividades de cuidado e educação das crianças, ao mesmo tempo em que há, por parte das professoras, o desejo do reconhecimento de seu profissionalismo junto aos diferentes grupos de mães. Outro dado importante diz respeito à "concorrência" entre o tempo da infância e o tempo do capital, vivido pelas crianças na creche junto ao local de trabalho de suas mães. A pesquisa evidenciou também, que a temática das creches de empresa, em seu aspecto educacional, é um tema ainda pouco explorado, o que justifica a contribuição deste estudo para a construção de conhecimentos sobre tais instituições, que se constituem, ao mesmo tempo, como um direito trabalhista de pais e mães, e também um direito da criança.

Palavras-chave: Classes sociais; Creches – Empresa; Criança pequena; Direitos trabalhistas; Educação infantil.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araujo. *Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST*. 2009. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477282>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa discute a Ciranda Infantil do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no intuito de situar como foi se constituindo essa prática educativa vivenciada pelas crianças, no processo de luta pela terra. A Ciranda constitui-se em um espaço de educação não formal mantida por Cooperativas, Centros de Formação e pelo próprio MST; que procura construir, com as crianças Sem Terra, um trabalho educativo que prime por sua luta enquanto Movimento contra-hegemônico que se contrapõe ao modelo capitalista neoliberal, cuja perspectiva é a da emancipação humana, centrada no trabalho como atividade que produz a vida, ou seja, trabalho vinculado à cooperação e à vivência dos valores humanista e socialista. O universo pesquisado foram as Cirandas Infantis Itinerantes que acontecem em algumas atividades do MST, tais como: cursos, marchas, congressos etc., e ainda a Ciranda Infantil "Ana Dias" na regional de Itapeva, Estado de São Paulo. Os procedimentos metodológicos foram definidos no intuito de desvelar as Cirandas em seu interior, em sua natureza, e no desenvolvimento de suas relações. A coleta dos dados se deu por intermédio da articulação da pesquisa documental, da observação de campo e da entrevista semi-estruturada. Para a análise dos mesmos definiu-se as seguintes categorias: "Luta Social", como observada nos estudos de Roseli Caldart, "Trabalho como princípio educativo", como defendido pelo professor Luiz Carlos de Freitas e Gaudêncio Frigotto, e a categoria da "Auto-organização", como presente nos trabalhos do pedagogo russo Pistrak. Os resultados da pesquisa indicam que as contradições existentes no MST, situam-se na relação com a propriedade privada, na relação com o Estado burguês e no modo de vida dos(as) assentados(as). Apesar destas contradições, as Cirandas Infantis apresentam possibilidades das crianças engajarem-se, desde bem pequenas, na luta pela terra. Luta que, como compreendida pelo Movimento, não se encerra com a conquista da terra, visto ser a primeira de muitas outras lutas para a transformação dessa sociedade capitalista. As Cirandas Infantis, portanto, se configuram em espaços de construção do coletivo infantil, no qual as crianças aprendem a dividir o brinquedo, o lápis, o lanche, a compartilhar a vida em comunidade, e, neste sentido, soma-se às crianças quilombolas, indígenas, ribeirinha e às sem tetos, na luta contra as desigualdades sociais, multiplicando assim as vitórias coletivas e, enchendo o campo e a cidade de alegria, sonhos, utopia e de possibilidade de construir uma sociedade mais justa para todas as crianças e adultos(as) desse país.

Palavras-chave: Ciranda; Infância; Educação infantil; Criança pequena; Movimentos sociais; Educação não formal; Educação rural.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. *Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor*. 2010. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-151239/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

Resumo:

A presente pesquisa pretende analisar em que medida os pensamentos de Henri Wallon (1872-1962), Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) estão presentes nos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil brasileira, especialmente, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (DCNEI), e se a prática institucional se embasa no que postulam tais documentos e, consequentemente, em seus fundamentos teóricos. Assim, foram analisadas a legislação voltada para a Educação Infantil e a prática educativa nesse nível de ensino, considerando-se a conjuntura social, econômica e política que lhes dá sustentação, por entendê-las como expressões do desenvolvimento histórico-social. Além disso, foi desenvolvido um estudo de campo que objetivou levantar a percepção dos professores e da equipe gestora, de um Centro de educação infantil de um município do noroeste do Paraná, acerca das práticas pedagógicas ali efetivadas e das suas representações em relação a essa ação educativa. Na primeira parte do trabalho, apresenta-se um breve histórico da educação das crianças pequenas, que compreende desde as primeiras experiências nesse campo até os dias atuais, e da Educação Infantil brasileira, de modo a apresentar os documentos oficiais que norteiam esse nível de ensino. Na segunda parte, são analisados esses documentos oficiais com o objetivo de se levantar pontos de aproximação entre as suas principais ideias e aquelas propostas pelos três teóricos já citados. Em seguida, foram apresentadas as observações realizadas na pesquisa de campo, a análise do que foi observado e alguns comentários sobre algumas possibilidades de se realizar as atividades de modo a melhor aproveitar, pedagogicamente, o trabalho desenvolvido. Por fim, foram analisadas as entrevistas realizadas com as professoras e demais profissionais, bem como, foi apresentado o processo de devolução do período observado e sua respectiva análise, momento em que se procurou demonstrar o entendimento que fundamenta a prática pedagógica de cada uma das pesquisadas, de modo a se verificar se as mesmas estão seguindo o que os documentos oficiais propõem. Como resultado, percebeu-se que, nas diretrizes educacionais e nos outros documentos legais que pretendem direcionar a ação da Educação Infantil brasileira, há uma presença muito forte das ideias de Wallon, Piaget e Vygotsky, porém, ao se ir a campo, verificou-se que as professoras e a equipe gestora embora saibam da existência das diretrizes e dos documentos, ao realizarem e efetivarem o planejamento, não fazem uso desses materiais, pois, constantemente, buscam propor atividades conforme as problematizações indicadas pela Secretaria da Educação. Por outro lado, acredita-se que, inconscientemente, as diretrizes e os documentos legais estão presentes no fazer da instituição pesquisada e, dessa maneira, os princípios de Wallon, Piaget e Vygotsky, muitas vezes, permeiam a prática escolar, entretanto, sem um entendimento efetivo disso, já que há um consenso histórico daquilo que se deve realizar no cotidiano das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação infantil; Legislação; Prática pedagógica; Pressupostos teóricos.

SANTOS, Kelly Cristina dos. *Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais*. 2006.126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível:

http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3383>. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa utiliza-se das orientações e diretrizes curriculares da educação infantil, primeiro, para analisar os termos com que o conceito de autonomia é tratado e, segundo, para verificar se a articulação entre o final da educação infantil (pré-escola) e o início do ensino fundamental é prevista, apontando de que forma os documentos expressam as rupturas e as continuidades desse período. Nessa medida, a presente pesquisa pode ser caracterizada como exploratória, por admitir que os documentos selecionados representam idéias sobre a infância, orientam as práticas escolares, expressam, em certa medida, expectativas de pesquisadores, professores e demais profissionais da educação para a formação da infância brasileira. O referencial teórico adotado privilegiou conceitos desenvolvidos por Henri Wallon (1979) e Theodor Adorno (1995), por compartilharem posições compatíveis no trato da educação e da escola para a infância, como espaço potencial para o desenvolvimento da autonomia. A articulação entre conceitos da psicogenética walloniana e da teoria crítica, proporcionaram que este estudo explorasse a perspectiva de uma educação voltada para autonomia da criança. Em relação ao desenvolvimento social da criança, os documentos analisados, evidenciam que adaptação e autonomia são tratados de maneira cindida e desarticulada, tanto pela ordem das publicações quanto pela estrutura dos documentos, porque enfatizam os conteúdos voltados ao desenvolvimento cognitivo, apresentados por áreas de conhecimento, ao invés de apontar a necessária complementaridade entre eles. Assim, podemos referir que os documentos, apesar de distinguirem as dimensões do desenvolvimento humano, reforçam práticas voltadas prioritariamente à adaptação, ou que se convertem em homogeneização. Os documentos revelam ainda, que a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, é marcada por um novo papel social, o de aluno e que nessa passagem, algumas ações dos profissionais precisam ser diferenciadas, a fim de superar os desafios desta etapa. Tais orientações dão reconhecimento as especificidades, porém reforçam a cisão entre as duas etapas ao tratarem especificamente deste momento sob o ponto de vista da adaptação.

Palavras-chave: Autonomia da criança; Homogeneização; Articulação da educação infantil com o ensino fundamental.

SANTOS, Nelda Alonso dos. *Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes: investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial*. 2010. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp127066.pdf>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo refletir e problematizar a trajetória de formação de três professoras formadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande entrelaçando-se com a própria vivência da autora desta pesquisa. Portanto, busca abordar a construção dos saberes docentes tendo em vista as experiências formativas vivenciadas na formação inicial com o olhar voltado para a prática na escola básica, tempo e espaço vivenciado anteriormente na vida dos sujeitos da pesquisa. Para isso, utiliza da investigação narrativa, como caminho metodológico, para observar a importância atribuída a estas experiências como construtoras dos saberes docentes. Deste modo, a abordagem metodológica que orienta este trabalho, ao considerar a relevância da temática dos saberes docentes, sua natureza e suas fontes de aquisição, está embasada em autores como Tardif e Gauthier, para ao longo da pesquisa compreender e analisar os saberes inerentes ao trabalho e à formação docente. A partir desta abordagem o estudo preocupa-se com a formação docente dando destaque aos espaços-tempos formadores e construtores de saberes, deste modo a pesquisa também se insere nas discussões acerca da formação inicial de professores/as. Considerando estas duas abordagens a pesquisa procura entender qual é o peso e ou lugar da formação inicial e da prática como experiência de estágio na construção de seus saberes, a partir desta finalidade a investigação busca responder as seguintes interrogações: a) Qual a importância atribuída à experiência de estágio para a sua formação profissional docente? b) Qual articulação estabelecida entre o curso de Pedagogia e a experiência de estágio na escola? c) Como as professoras narram e interpretam seus saberes mobilizados e construídos na formação inicial? Os resultados deste estudo mostram a importância da experiência prática dentro da escola básica ao longo do curso de formação de professores/as como vivência significativa na construção dos saberes docentes, configurando assim um dos espaços-tempos de formação e construção de saberes.

Palavras-chave: Formação de professores/as; Saberes docentes; Narrativas de formação; Universidade; escola.

SARAIVA, Camila Fernanda. *Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André*. 2009. 353 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9991>. Acesso em 07/06/2011.

Resumo:

A presente pesquisa teve como objetivo principal descrever duas experiências de formação continuada de professores de educação básica no Município de Santo André, sendo elas: Gênero e Raça e A Cor da Cultura, ocorridas respectivamente, em 2005 e 2006, percebendo em que medida conseguiram sensibilizar e orientar os professores de educação infantil no sentido de incorporar a perspectiva das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Para isso, o tipo de pesquisa que melhor atendeu aos objetivos propostos foi a pesquisa qualitativa. Assim, foram analisadas a constituição e as configurações das referidas formações, com base na documentação disponível e em três entrevistas: com a representante da Secretaria da Educação e Formação Profissional e com duas professoras de educação infantil que atuam em creche municipal. O resultado da análise mostrou que as formações contribuíram para aproximar as questões étnicoraciais das escolas e das práticas pedagógicas, porém de forma momentânea. Também apontou as fragilidades de um processo de formação que leva em conta a metodologia da multiplicação, sem atingir diretamente a escola, pois esse é um fator que contribui para a descontinuidade. Uma das conclusões da pesquisa é que a formação continuada de professores de educação infantil, na perspectiva das relações étnico-raciais, precisa levar em conta as especificidades dessa etapa da educação básica. Além disso, para a efetivação desse trabalho, se faz necessário: o envolvimento pessoal e profissional do professor com a temática; a parceria e estímulo por parte da equipe diretiva da unidade escolar; bem como a adoção de uma política pública permanente por parte da Secretaria de Educação. Dessa maneira, iniciativas como essas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Educação infantil; Relações étnico-raciais; Lei Federal 10.639/03.

SCHNEIDER, Daisy. *Planeta ROODA: desenvolvendo arquiteturas pedagógicas para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. 2007. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio

Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12860/000630791.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

O presente trabalho visa relacionar a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e tem como objetivo principal o desenvolvimento de arquiteturas pedagógicas, voltadas para essas etapas de ensino. Para tanto, os objetivos específicos compõem-se da construção de um AVA destinado a crianças e professores no contexto escolar e também de propostas de planejamento pedagógico em tal ambiente. Paralelamente, desenvolveram-se objetos de aprendizagem, abrangendo as temáticas do presente estudo. A metodologia empregada foi a pesquisa participante, a partir da qual foram realizados os seguintes procedimentos: (1) coleta de dados para a construção do ambiente virtual de aprendizagem PLANETA ROODA; (2) curso de extensão para a instrumentalização de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (3) desenvolvimento de objetos de aprendizagem para a formação de educadores dessas etapas de ensino; e (4) projeto-piloto de utilização do PLANETA ROODA em escola. Com isso a pesquisadora, juntamente com a equipe do NUTED (Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação), construiu o ambiente PLANETA ROODA, disponível em <http://www.nuted.edu.ufrgs.br/planetarooda>. Esse AVA foi validado por meio das professoras de uma escola particular de Porto Alegre, no curso de extensão e no projeto-piloto, com a participação das crianças de Jardim B (Educação Infantil) e 2ª série (Ensino Fundamental). Buscou-se, assim, desenvolver arquiteturas pedagógicas na escola, que são compostas de planejamento pedagógico, de recurso informático e de conteúdos. Também os dados para o aperfeiçoamento do ambiente foram levantados. Esse trabalho possibilitou à pesquisadora uma reflexão acerca do planejamento pedagógico e sobre as implicações da informática nas escolas, especialmente quanto ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Paralelamente, levantaram-se problemáticas no que diz respeito à carga de trabalho dos professores, ao excesso de conteúdos e de atividades, bem como quanto à importância das interações entre os sujeitos para potencializar aprendizagens na escola, as quais podem ser apoiadas pelos AVAs.

Palavras-chave: Ambiente de aprendizagem; Currículo; Educação infantil; Ensino fundamental; Informática na educação; Planejamento educacional; Realidade virtual; Séries iniciais.

SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro. *Um estudo dos conceitos numéricos iniciais em crianças inseridas no ambiente escolar da educação infantil*. 2010. 206 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24822/000749295.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Este trabalho teve como objetivo reconhecer a dinâmica do processo de desenvolvimento de conceitos numéricos iniciais, na interação entre adultos e crianças de 2 a 5 anos de idade, em dois ambientes escolares distintos. A fundamentação teórica apresentou o modelo PPCT (Processo – Pessoa – Contexto – Tempo) de Urie Bronfenbrenner, como norte da investigação, o que permitiu visualizar a relevância da complexidade das práticas sociais, históricas e culturais para o desenvolvimento humano. Foram selecionadas duas instituições de Educação Infantil para a execução da pesquisa: o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), pertencente ao sistema público federal de ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, no município de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil e a Scuola Comunale XXV Aprile, pertencente ao sistema público municipal de ensino, na cidade de Reggio Emilia, Itália. Sendo uma investigação etnográfica, os procedimentos para coleta de informações foram realizados em observações e entrevistas, no período de março/2006 a dezembro/2007 na escola brasileira que teve, como participantes, um grupo composto por setenta e seis crianças, além de vinte e seis pessoas envolvidas direta ou indiretamente na pesquisa. Na escola italiana, os procedimentos para coleta de informações ocorreram no período de março/2009 a junho/2009 e participaram vinte e três crianças, além de dez pessoas envolvidas direta ou indiretamente. Para as observações, todos os momentos pedagógicos foram considerados importantes. Realizamos entrevistas com as crianças, a família de uma das crianças da instituição brasileira, os professores regentes e alguns técnicos específicos. A análise das situações encontradas buscou descrever: os momentos nos quais aparece a expressão das primeiras quantificações nos grupos de crianças observadas; as entrevistas realizadas com as crianças e com os adultos pesquisados e os objetivos dos Projetos Pedagógicos dos dois locais. Priorizamos, na análise, dois elementos contextuais indispensáveis: o microsistema associado ao macrosistema. Os resultados encontrados mostraram que os contextos escolares constituíram-se, por um lado, como alicerces para as situações de interação, em função de algumas especificidades próprias a cada ambiente de ocorrência; por outro lado, essas interações não permitiram alguns avanços no processo

desenvolvimental da área da matemática, pelas crianças. Os educadores das duas escolas pesquisadas não conduziram o processo emergente das situações matemáticas. Consideramos a fragilidade dos professores para lidar com a matemática como um dos motivos para o problema. Torna-se necessária uma discussão referente à capacitação profissional, dirigida à Educação Infantil. O conhecimento teórico do modelo em pauta permite que os profissionais da educação visualizem conscientemente o compartilhamento dos saberes, vivenciem a reciprocidade nas ações e, especificamente na área da matemática inicial, respeitem as subjetividades das crianças para a resolução de problemas, permitindo, assim, a abertura para complexificar o conhecimento de todos.

Palavras-chave: Educação infantil; Matemática.

SHIOHARA, Aline. *O registro como mediação criadora de possibilidades*. 2009. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000446932>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Este estudo toma como objeto de análise os registros de fragmentos do trabalho cotidiano desenvolvido com crianças de 4 anos, em uma escola de educação infantil da rede particular de ensino da cidade de São Paulo, produzidos por uma professora em diferentes linguagens, ao longo do ano de 2005. Entendendo que os registros inscrevem-se na produção cultural de seu tempo, respondendo a situações e a sentidos que os precederam e confrontando-se com as réplicas por eles suscitadas, tanto no âmbito da escola e dos discursos e práticas pedagógicas, quanto no âmbito das relações e valores do segmento social a que a professora, seus pares e seus alunos pertencem, considerou-se, neste trabalho, a partir dos pressupostos de Bakhtin acerca da linguagem, que os registros são feitos de vozes consonantes e dissonantes que expressam diferentes pontos de vista sobre a educação, a infância, a docência, a escolarização e que neles, as contradições aparecem e não são elimináveis. Identificar essas vozes e perseguir suas insistências e singularidades, buscando compreender, através dos percursos e rastros neles indiciados, o que convidou, o que provocou, o que convocou a professora a registrar o que registrou e o que sustentou a prática do registro por todo esse período, foram os principais objetivos deste trabalho, que ancorou-se teoricamente nos estudos de Cecília Salles, no campo da crítica genética, de Gabriel Junqueira Filho, no campo das linguagens geradoras na educação infantil e nas análises de Bakhtin no campo da linguagem.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação de crianças; Linguagem; Registro de professor.

SILVA, Carmem Viginia Moraes da. *Faz-de-conta que eu brinco: o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista-Bahia*. 2007. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007. Disponível: http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1190. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o lugar da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia. Entendemos a instituição de educação infantil como espaço que deve respeitar a criança como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Adotamos a abordagem sócio-histórica compreendida a partir de Vygotsky e Leontiev, com a teoria social da construção do conhecimento e seu diálogo com autores como Piaget e Brougère. A brincadeira é vista como fruto das relações sociais com grande influência no desenvolvimento infantil. A pesquisa é realizada em 04 creches públicas, dentre 18 existentes no município. Enquanto sujeitos da investigação participam 09 educadoras que trabalham com crianças de 03 e 04 anos e as crianças de suas respectivas salas. Os procedimentos empregados para a constituição do corpus da pesquisa são a observação participante e a entrevista semi-estruturada com as educadoras, enfocando a atividade da brincadeira, especificamente na forma como se manifesta na educação infantil. A partir da constituição do corpus empregamos a análise temática de conteúdo. Agrupamos o comparecimento da brincadeira na educação infantil em três núcleos temáticos para análise detalhada: 1. Brincadeira possibilitada pela educadora; 2. Brincadeira proposta pela educadora; 3. Brincadeira iniciada pelas crianças. Os resultados mostram que, apesar das limitações que configuram a rotina nas creches, a brincadeira comparece na educação infantil. Esperamos, através da compreensão do lugar ocupado pela brincadeira na educação infantil, contribuir para a efetivação das políticas públicas, sobretudo no âmbito educacional, para a criança de zero a seis anos, fomentando a discussão sobre a prática do educador, suas limitações e possibilidades.

Palavras-chave: Brincadeira; Creche; Educação infantil; Desenvolvimento infantil.

SILVA, Greice Ferreira da Silva. *Formação de leitores na Educação Infantil: Contribuições das Histórias em quadrinhos*. 2009. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009. Disponível: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/silva_gf_me_mar.pdf. Acesso em 12/06/2011.

Resumo:

A antecipação da escolarização traz a preocupação em alfabetizar precocemente as crianças na Educação Infantil. Essa alfabetização, muitas vezes pautada na decifração de Sinais gráficos e na oralização, acaba por desenvolver comportamentos alfabéticos, mas não condutas de leitor. Este trabalho apresenta, como objetivo geral, verificar como a formação de alunos leitores ocorre na Educação Infantil em um processo que considera a leitura como compreensão, envolvendo a apropriação dos significados presentes na situação de leitura, em atividades que façam sentido para o aluno, no contexto das histórias em quadrinhos. A pesquisa tem como objetivos específicos: 1) Identificar as atitudes próprias de um leitor como parte do processo de apropriação da leitura por crianças de 5 e 6 anos; 2) Verificar como ocorre o processo de atribuição de sentido na leitura desse gênero discursivo; 3) Verificar como a metodologia adotada pela professora interferiu no processo de apropriação da leitura dos alunos, ao romper com a restrição do uso de histórias em quadrinhos nessa etapa escolar. Essa pesquisa foi fundamentada no arcabouço teórico de Bakhtin em diálogo com a Teoria Histórico Cultural, com outros estudiosos sobre a leitura e sobre as histórias em quadrinhos. Foi realizado um trabalho pedagógico planejado intencionalmente e organizado num contexto dialógico e interativo, enfocando a leitura de histórias em quadrinhos com uma classe de Pré III de uma escola pública municipal da cidade de Marília- SP, com crianças de cinco e seis anos. Trata-se de uma pesquisa-ação que teve a duração de seis meses, compreendidos entre junho e dezembro de 2007. A pesquisa-ação busca a compreensão e interação entre pesquisadores e membros da situação investigada orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Teve como instrumento de coleta de dados entrevistas, as falas das crianças e suas digressões e a observação universal. Os instrumentos de análise de dados foram a análise microgenética fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e a análise de discurso na perspectiva de Bakhtin. Como resultados, podem ser apontados a modificação da concepção de leitura-decifração para leitura-compreensão e o redimensionamento da prática educativa em que o ensino e a aprendizagem da leitura são movidos pela necessidade e pelo interesse das crianças e estão intimamente relacionados com a produção de sentido num processo interativo. Aponta-se também que a leitura de diferentes gêneros discursivos, bem como as situações planejadas intencionalmente contribuem para a formação leitora e que o processo de apropriação da leitura pode se iniciar na Educação Infantil, dependendo das condições de vida e de educação das quais as crianças participam.

Palavras-chave: Formação do leitor; Leitura; História em quadrinhos; Educação Infantil.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. *A construção da noção de cidadania infantil no referencial curricular nacional para a educação infantil*. 2006. 232 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000382650> >. Acesso em 13/06/2011.

Resumo:

Até recentemente, enquanto a infância era vista como o lugar da criança, a cidadania era compreendida como um status atribuído especificamente aos que atingiam a condição de adulto. No entanto, não são poucos os que, atualmente, tanto no discurso oficial quanto no discurso acadêmico defendem a noção de criança cidadã, o que, evidentemente, revela um paradoxo. Pode a criança de zero a seis anos ser cidadã? Quais as concepções de cidadania e de infância que subjazem ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as concepções de cidadania e infância, assim como a relação estabelecida entre essas concepções, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/infantil). Assume a hipótese de que o discurso da cidadania das crianças, presente em tal documento, é ambíguo quanto à utilização dos conceitos de cidadania e infância. Recorre à análise documental como técnica de abordagem do documento e coleta das informações necessárias ao estudo, tomando como fonte o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil). A análise considera a trajetória de construção do documento, como também os interesses e as perspectivas teóricas defendidas no MEC e indica que há no documento uma estratégia que opera, simultaneamente, a modificação dos conceitos de infância e cidadania. Ou seja, eleva-se o estatuto da criança para atribuir-lhe cidadania, ao mesmo tempo em que se rebaixa o estatuto da cidadania para que se ajuste às crianças. Conclui, então, que as implicações decorrentes dessa alteração oscilam entre valorização relativa da criança e a desvalorização da cidadania.

Palavras-chave: Infância; Crianças; Cidadania; Direitos das crianças; Educação infantil.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez. *A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil*. 2008. 227 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/19062/tese%20pos%20defesa%20com%20correcoes%20incorporadas%20-%20fevereiro%20de%202009-II.pdf?sequence=1>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Os estudos de Luria acerca da apropriação da escrita por crianças ouvintes subsidiaram esta investigação que focaliza o processo vivido por crianças surdas, usuárias da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na conquista da escrita. Na pesquisa, de maneira específica, buscou-se verificar se o trajeto para a aquisição da escrita, percorrido pela criança ouvinte usuária de língua oral, conforme preconiza Luria, coincide com o caminho trilhado pela criança surda, usuária de LIBRAS. A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de tentativas de escrita e de depoimentos dos pais de seis crianças com surdez pré-lingual situadas na faixa etária de quatro a sete anos. A coleta de dados foi realizada em quatro etapas. O intervalo entre a primeira e as demais etapas de coleta de dados foi de um ano e dois meses. Os resultados apontaram para a constatação de que crianças que não interagem com o mundo sonoro e organizam o seu pensamento por meio de uma língua espaço-visual formulam hipóteses acerca da representação escrita, diferentes das hipóteses estabelecidas por crianças ouvintes e falantes. A análise do material coletado permitiu a apreensão do estabelecimento, por parte de crianças surdas, de estratégias competentes de significação da escrita, marcadas por características fundamentais que explicitam as peculiaridades desse processo. Assim, em resposta a esse modo particular de significar a escrita, as crianças surdas definem procedimentos iniciais para a representação gráfica que se vinculam à forma pela qual recebem a linguagem, ou seja, à percepção visual da linguagem. Na pesquisa foram identificadas quatro características fundamentais presentes na escrita inicial de crianças surdas usuárias de língua de sinais: a rabiscagem ou emprego de formas gráficas indefinidas; a escrita pictográfica ligada à representação do real; a representação de sinais próprios da LIBRAS e, finalmente, a diferenciação entre a representação gráfica dos sons da fala e dos sinais que compõem a sua língua de sinais.

Palavras-chave: Surdez; Aquisição da escrita; Língua de sinais; Educação infantil.

SILVA, Viviane Aparecida da. *Análise da implantação de um currículo para a educação infantil do Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas*. 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11656. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

O tema desta pesquisa refere-se à implantação de um currículo na Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera, na cidade de São Paulo. O estudo teve como objetivo investigar quais foram os fatores facilitadores e dificultadores da implantação curricular, na ótica dos educadores participantes. A investigação tomou como referência os questionários realizados com quinze educadores que participaram em pelo menos um ano dessa implantação. Como referenciais teóricos básicos para a pesquisa, foram utilizadas as orientações curriculares do Ministério da Educação (MEC), considerando as produções teóricas relevantes advindas desse órgão para a educação infantil. O estudo desvelou os pilares que contribuíram para a implantação desse currículo, bem como as dificuldades enfrentadas diariamente pelos educadores. Ademais, permitiu também verificar que o maior desafio dos educadores esteve em atender às demandas do educar e cuidar de bebês, o que apontou para a necessidade do aprofundamento dessa temática e acentuou a dificuldade de escutar os pequenos, acolher suas culturas e entender suas linguagens. Na implantação do currículo, houve dificuldades para conseguir o envolvimento de todos os profissionais e a aproximação com as famílias, para o estabelecimento de parcerias no contexto escolar, com vistas a um trabalho coletivo. A partir das discussões realizadas, foram percebidas a autoria e a participação dos educadores nas atividades de implantação do currículo, com ênfase na necessidade de um processo contínuo de formação dos profissionais e sistematização do currículo. Este estudo sobre a implantação de um currículo na Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera pretende contribuir para as reflexões necessárias sobre a importância do envolvimento, da autoria e da participação de todos os envolvidos com a educação das crianças, nesse processo de implantação curricular.

Palavras-chave: Educação infantil; Currículo; Formação continuada.

SIMÕES, Márcia Rigoldi. *O Programa de Educação Continuada. Formação Universitária (PEC) - Municípios e sua relação com alunos-professores de educação infantil*. 2010. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-160300/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2011.

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o Programa de Educação Continuada Formação Universitária (PEC) Municípios - 2ª edição (2006-2008) e sua relação com alunos-professores de Educação Infantil participantes. Diante da complexidade desse Programa, que é uma das iniciativas empreendidas no Brasil, para certificar, no âmbito do ensino superior, milhares de professores de Educação Infantil, em serviço, das redes públicas de ensino, fez-se necessária uma delimitação no amplo universo a ser pesquisado, para aprofundamento sobre o tema. Optou-se, então, pelo Material Impresso de Educação Infantil do PEC-Municípios, porque esse material atua como eixo organizador das atividades propostas a alunos-professores e por trazer temas e assuntos relevantes referentes a esse nível de ensino. Além da análise do PEC-Municípios (origem, princípios, formato e atividades pedagógicas) e do seu Material Impresso de Educação Infantil (estruturação, temas e concepções), por meio de documentos oficiais, esta pesquisa avalia também como essa iniciativa foi apropriada por uma parte de seu público-alvo: os professores de Educação Infantil do polo de Catanduva, interior de São Paulo, participantes do Programa. Em outras palavras, foram analisados, sob a ótica dos próprios docentes, efeitos e/ou contribuições do PEC-Municípios, a partir de sua estrutura e de teorias acerca da Educação Infantil, sobretudo, em seus discursos e concepções pedagógicas. Para tanto, foram aplicados questionários a alunos-professores participantes do Programa. Os dados coletados por esse instrumento passaram pelo crivo da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), mais especificamente pela análise categorial. Pelos resultados, avaliou-se que o PEC-Municípios é um curso de formação de professores de Educação Infantil em serviço com princípios, formato, atividades e conteúdos inovadores, proporcionando sólida formação teórica e de qualidade, propiciando, segundo respostas dos próprios alunos-professores, participantes, reflexões, apropriações de conhecimentos, concepções e relações com a prática cotidiana, além de possibilitar outros processos formativos. O PEC-Municípios se apresenta, então, como um possível modelo para se repensarem antigos cursos de reciclagem e de capacitação, além de poder ser um programa de formação inicial de professores de Educação Infantil a ser incentivado e desenvolvido por outras instituições que se proponham também a serem realmente formadoras de profissionais da Educação Infantil, em um contexto que exige docentes bem qualificados e mais atuantes, para contribuírem com a sociedade em que vivem. Desse modo, os resultados positivos desta proposta de formação de professores de Educação Infantil não são receitas a serem seguidas, mas sim, um convite a refletir sobre as contribuições que ela trouxe e sobre o que ela pode ensinar sobre o tema, com vistas a contribuir para o fazer docente.

Palavras-chave : Educação Infantil; Formação Continuada do professor; Formação de Professores.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. *A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical*. 2007. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007. Disponível:

<http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=431>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

Este trabalho teve por objetivo investigar os movimentos realizados pelos bebês em atividades musicais realizadas em creche pública. A pesquisa que deu origem a esse trabalho foi desenvolvida com 34 bebês, de 4 a 24 meses, em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Goiânia - Goiás. Adaptadas do programa de musicalização para bebês de uma escola privada, as vivências musicais foram desenvolvidas de forma lúdica, com músicas para cantar, dançar e ouvir, por meio de cantigas de roda, canções de ninar, parlendas e brincadeiras musicais diversificadas. Essas atividades foram realizadas em encontros semanais, contando com a participação das professoras e agentes educativas da instituição, bem como da pesquisadora. Por ser uma pesquisa qualitativa, utilizamos gravações em vídeos e observações para a coleta das informações. Essas filmagens foram analisadas com enfoque no desenvolvimento psicomotor do bebê, sendo os critérios estabelecidos com base nos movimentos apresentados por eles. As análises foram articuladas com a literatura de vários autores, principalmente com a de Henri Wallon, autor que fundamentou significativamente este trabalho. Diante de tais análises, foi possível perceber como os bebês do CMEI se movimentam e se expressam em presença de música, os benefícios trazidos pelas atividades realizadas, bem como identificar possibilidades e limites para o trabalho de musicalização com bebês, em instituições como esta e outras afins. Essa proposta também acenou para a possibilidade de um trabalho musical de qualidade pedagógica voltado para bebês das classes populares, contribuindo com o seu desenvolvimento, sua inserção cultural, e, sobretudo, incentivando, desde cedo, a sua formação estética.

Palavras-chave: Educação Infantil; Música; Movimento dos bebês.

SOBRAL, Elaine Luciana da Silva. *Proposta Curricular para Educação infantil: (re) significando saberes docentes*. 2008. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2137>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

As teorizações contemporâneas no campo da educação infantil, bem como o discurso legal e os textos oficiais vigentes em nosso país apontam para a necessidade de sistematização de propostas pedagógicas/curriculares nas instituições, construídas e efetivadas pelos sujeitos que nelas atuam, como fator de garantia de um atendimento de qualidade. Questionamo-nos sobre quais saberes são necessários aos professores no desenvolvimento de uma proposta curricular para a educação infantil. Definimos, como objeto de estudo, os saberes docentes necessários ao desenvolvimento de uma proposta curricular para educação infantil. Como objetivos, assumimos: investigar saberes docentes necessários ao desenvolvimento de uma proposta curricular numa Instituição Pública de Educação Infantil e Contribuir para a (re) significação, por parte de professores, de saberes necessários à construção de uma proposta curricular para a educação infantil. Assumindo os princípios do paradigma qualitativo de pesquisa, desenvolvemos a investigação numa instituição de educação infantil da Rede Pública Municipal de Ceará-Mirim-RN, que atende crianças de quatro e cinco anos (pré-escola) contando com a participação de 17 professores e duas supervisoras (professoras) dessa instituição - sujeitos de nossa pesquisa. Para tanto, adotamos os princípios de uma pesquisa-ação, segundo os quais, os conhecimentos resultantes da investigação se constroem de modo compartilhado/dialogado na relação entre pesquisador e participantes, o que constitui a concretização de uma efetiva ação formativa. Como procedimentos de pesquisa desenvolvemos observações não-participantes nas reuniões pedagógicas e nas atividades de sala de aula; entrevistas semi-estruturadas (individuais e coletivas) com professores e supervisoras; análise de documentos escolares e observação participante nos seminários de estudos reflexivos. Estes últimos se concretizaram como sendo momentos cruciais de intervenção e reflexão e, por fim, de (re)significação dos saberes, objeto da investigação-ação. Em relação a esses saberes, a sistematização dos dados construídos foi desenvolvida com base nos princípios da Análise de Conteúdo que nos orientaram à definição de duas categorias 1) Saberes docentes relativos às concepções de currículo/proposta curricular e 2) Saberes docentes relativos às especificidades da educação infantil. A partir destes foram construídas subcategorias que representam tematizações mais específicas e significativas, entre as muitas que emergiram na análise: 1.1) Definições de currículo e proposta curricular; 1.2) Os sujeitos fazedores/executores de um currículo/proposta curricular; 1.3) Elementos constitutivos de um currículo/proposta curricular para a educação infantil e 2.1) Funções da educação infantil e a concepção de criança; 2.2) O espaço da brincadeira na organização da rotina. No âmbito da intervenção pudemos entrever avanços significativos no que se refere à (re)significação de tais saberes por parte dos sujeitos, configurando rupturas importantes com suas concepções iniciais. Estas são apresentadas e refletidas neste trabalho. Frente a esse movimento de transformação, apontamos para a necessidade de um trabalho permanente, no contexto da instituição, de formação em serviço, mediado pelo coordenador pedagógico ou outro(s) que assumam esse papel junto aos professores, de modo a propiciar a elaboração e a efetivação de propostas curriculares coerentes e contextualizadas na prática efetiva com as crianças concretas perspectivando o atendimento às suas especificidades e uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação infantil; Proposta curricular; Saberes docentes; Pesquisa-ação.

SOCZEK, Márcia Barbosa. *Políticas públicas para a Educação Infantil no Município de Curitiba (1997 – 2004)*. 2006. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/10684/SOCZEK.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

O objetivo desta pesquisa é analisar como a Prefeitura Municipal de Curitiba, no período de 1997-2004, enfrentou as demandas existentes na área da Educação Infantil em relação à adequação da educação infantil à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), à sua incorporação como primeira etapa da educação básica, as exigências de formação do professor e a resposta à demanda da ampliação de vagas. Busca-se compreender a concepção de Estado que se fez presente na definição das políticas públicas para a Educação Infantil municipal. Para isso o trabalho apresenta o contexto dos anos oitenta e a promulgação da Constituição Federal de 1988, marco das conquistas sociais pelo direito à Educação Infantil, o cenário dos anos de 1990, as reformas implantadas no Estado neoliberal, a implantação da LDB 9394/96 e a Política Nacional para a Educação Infantil, e descreve os aspectos históricos e políticos presentes na capital paranaense desde a década de 1970, a presença dos princípios neoliberais na Gestão do grupo político hegemônico e as formas de compreender

e de executar as políticas de Educação Infantil no Município. A análise dos documentos da Prefeitura Municipal de Curitiba e também dos Sindicatos (SISMUC/ SISMMAC), levaram à conclusão de que as Políticas Públicas implantadas para a Educação Infantil foram delineadas dentro da concepção de Estado neoliberal, utilizando os princípios do privatismo, da otimização dos recursos, do discurso tecnocrático e autoritário, da meritocracia e da competitividade, na adequação da Educação Infantil aos preceitos da LDB /96.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Políticas Públicas; Neoliberalismo.

SOEJIMA, Fátima Mitie. *Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente*. 2008. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-132418/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

Resumo:

Considerando a importância de se refletir sobre o desenvolvimento pleno do ser humano no processo de se tornar um cidadão crítico, autônomo e participativo da sociedade que vive, o presente trabalho aborda o conceito de autonomia partindo, especialmente, do pensamento de autores clássicos: Paulo Freire, Vygotsky e Piaget. Inclui também a análise do conceito de autonomia tal como comparece nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) pelo fato destes se configurarem como materiais de orientação didática aos professores da área. A educação infantil é entendida por esta pesquisa como fase em que se situa o início do processo de autonomia dos sujeitos. No que se refere aos procedimentos metodológicos, foi necessário retomar-se a obra de Freire buscando aprofundar a análise do conceito de autonomia no âmbito de sua concepção de homem e de educação. Os autores da psicologia do desenvolvimento, Lev Semenovich Vygotsky e Jean Piaget, ofereceram subsídio teórico para se pensar sobre os primórdios do processo de autonomia do sujeito. No processo de análise identificaram-se algumas aproximações entre Freire e Vygotsky, dentre elas a compreensão do desenvolvimento humano a partir das relações dialéticas entre sujeito, meio social e contexto histórico-cultural. A revisão bibliográfica sobre os trabalhos publicados na área permitiu ampliar a discussão e identificar os trabalhos que já se debruçaram sobre o tema da autonomia. Inclui-se ainda nos procedimentos metodológicos a realização de um trabalho de campo. Este foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) com o intuito de fazer um primeiro mapeamento sobre as práticas e processos no âmbito da Educação Infantil que possam relacionar-se com a construção da autonomia das crianças. As atividades de campo abrangeram desde observações em salas de aula até as brincadeiras no parque, passando por registros do horário de lanche coletivo das crianças, bem como entrevistas com as educadoras das turmas observadas. Esta pesquisa compreende o conceito de autonomia como uma produção histórica e social, abarcando a capacidade humana de fazer escolhas e de tomada de decisões, mediante o respeito à vontade pessoal e ao grupo ao qual pertence. A partir das análises dos dados coletados, verificou-se que a autonomia das crianças relaciona-se intimamente com a forma de trabalho das educadoras, trazendo a importância da rotina como forma de segurança às crianças dentro do contexto escolar.

Palavras-chave : Autonomia discente; Educação Infantil; Formação dos sujeitos; RCNEIs.

SOUZA, Irene Garcia Costa de. *A educação infantil no papel: análise documental da legislação educacional da cidade de São Paulo (1999-2004)*. 2007. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4326>. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

O objetivo deste trabalho é pesquisar a visão de educação infantil nos documentos legais publicados no Município de São Paulo. O aporte teórico desse estudo é a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici. Esta abordagem teórica torna possível compreender a comunicação documentada sobre a educação infantil na legislação que regula e orienta este nível de ensino. Tomou-se como fonte textos legais publicados no Diário Oficial do Município e disponíveis on-line na página da Prefeitura de São Paulo. O período de investigação delimitou-se aos anos de 1999 a 2004, em que no Município de São Paulo, as creches, instituições tradicionalmente vinculadas aos serviços de assistência social, passam para o sistema de ensino compondo com as pré-escolas a primeira etapa da educação básica, a educação infantil. A metodologia utilizada envolveu a análise de conteúdo dos textos e a classificação dos tipos de comunicação empregados para a implantação da educação infantil. A análise identificou, no cruzamento dos conteúdos dos diversos textos, diferentes orientações que implicam em diferentes visões de educação infantil. Assim, de um lado há orientações

que divulgam uma tendência teórico-pedagógica por uma Pedagogia da Infância, e, de outro, orientações normativas que propagam uma visão escolarizante do cotidiano das instituições, com a definição de procedimentos com base na tradição escolar. A análise conclui que a transferência das creches não cria condições legais para a integração desejada, o que indica que haverá, na prática, a permanência de duas etapas (creche e pré-escola) com realidades diferenciadas e sem a integração idealizada. Mais ainda, dado que os textos legais que controlam a implantação têm uma visão escolarizante, é possível supor que haverá na prática a supremacia desta lógica em detrimento da construção de uma Pedagogia da Infância.

Palavras-chave: Educação infantil; Representações sociais; Legislação.

SPECHT, Ana Claudia. *O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil*. 2007. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13093/000639076.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

A presente pesquisa investiga o desenvolvimento do cantar segundo uma abordagem construtivista. Este trabalho foi desenvolvido na rede municipal de educação infantil de Campo Bom/RS, com a participação de uma representante por escola, totalizando 19 professoras. A fundamentação teórica estrutura-se sobre as áreas que mais permeiam os processos de ensino e de aprendizagem do canto, alinhando idéias da fonoaudiologia, do canto, da técnica vocal, da lingüística e da teoria construtivista interacionista de Jean Piaget. A pesquisa é de cunho qualitativo através da investigação sobre uma proposta de ensino do canto baseada em um curso de 30 horas-aula e duas entrevistas individuais semi-estruturadas. Os resultados mostraram que, por meio de atividades de apreciação, execução, criação e reflexão desenvolvidas em grupo, em que o sujeito cantante é ativo, criativo e participativo, favorecemos a compreensão técnica, musical e expressiva do canto, o que desencadeia uma apropriação da voz por parte desse sujeito, com a conseqüente construção de novos possíveis que podem significar uma autonomia vocal, graças a uma generalização do conhecimento do canto nas ações do sujeito.

Palavras-chave: Canto; Construtivismo; Educação infantil; Ensino; Ensino público municipal.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado*. 2007. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007. Disponível: <<http://www.ppge.ufscar.br/busca.php>>. Acesso em 28/05/2011.

Resumo:

Este trabalho discorre sobre as políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos, configurando-se como um estudo sobre o período de 1977 a 2006, realizado a partir das falas de agentes do Estado. Apresenta um pouco da história da cidade, a influência do médico-higienismo na educação de crianças e caracteriza e discute o tipo de atendimento oferecido nas creches de São Carlos bem como as políticas públicas voltadas para o atendimento às crianças de zero a três anos em diversos momentos da história do município e levanta questões referentes à educação infantil que vem sendo discutidas nacionalmente, mas que nesse trabalho surgem a partir da análise da experiência local de atendimento à infância. A análise proposta por este trabalho foi realizada a partir de uma organização da história das creches de São Carlos em três períodos: i) anterior à 1977, intitulado, neste trabalho como o “Período da Filantropia”, ii) entre os anos de 1977 e 1996, intitulado como o “Período da Assistência” e iii) de 1997 a 2006, intitulado como o “Período da Educação”.

Palavras-chave: Políticas públicas; Creches; Filantropia; Assistência; Educação infantil

TEIXEIRA, Mônica Ulson Brandão. *O cuidado na educação infantil na fala de alunas-professoras*. 2010. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11364>. Acesso em 10/06/2011.

Resumo:

Educação e cuidado foram colocados lado a lado na Educação Infantil e disso decorrem reflexões sobre as compreensões que vem sendo construídas a esse respeito. Nesta dissertação, buscamos olhar mais detidamente para um grupo fortemente envolvido nesta questão: os profissionais de Educação Infantil. Sem ter a intenção de

buscar uma definição para o termo cuidado, tema bastante complexo e que abriga inúmeras ambigüidades, este trabalho tem como objetivo principal compreender como professores de Educação Infantil que, estando também na posição de alunos de um curso de formação continuada no estado de São Paulo (PEC-Municípios 2ª edição), percebem o cuidado, tanto na perspectiva de alunos, quanto na de professores. A pesquisa, de natureza qualitativa, colheu concepções de 63 alunas/professoras, por meio de questionários, complementados por cinco entrevistas semi-estruturadas com componentes do grupo maior. Os resultados dos questionários foram analisados tanto quantitativa como qualitativamente, enquanto as entrevistas obedeceram unicamente à análise qualitativa de conteúdo, com uso de categorias. A relação entre cuidar e educar foi a categoria mais presente nos discursos das alunas-professoras, no tocante à maneira como o cuidado é percebido. No cotidiano, a prática das pesquisadas é vista como mais focada no desenvolvimento e na formação das crianças. Estando na posição de alunas, as pesquisadas vivenciaram o cuidado principalmente como estabelecimento de vínculos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cuidado da criança; Relação cuidar/educar; Formação de professores.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. *Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar*. 2008. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17062008-104724/pt-br.php>. Acesso em 02/06/2011.

Resumo:

Tendo em vista que as relações estabelecidas pela criança com a escola, com seus colegas e professores e com a aprendizagem são fatores constituintes do sucesso escolar, considero que a passagem da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) seja um momento especialmente importante no estabelecimento dessas relações, podendo ter forte impacto na forma como as crianças lidam com a escola. Calçado nesses pressupostos, o objetivo deste trabalho foi o de ouvir as crianças, procurando identificar e mapear sentidos que podem ter para elas suas formas de interagir com a escola nesse momento de transição. A interação da criança na escola (com a cultura escolar, com os atores sociais desse contexto e com a língua escrita enquanto objeto de conhecimento) foi o objeto desta pesquisa, numa perspectiva histórico-cultural (Vygotsky) e enunciativo-discursiva (Bakhtin). A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de São Paulo, acompanhando 20 crianças em dois momentos: na Fase I em classes do último estágio da EI e, na Fase II, em classes da 1ª série do EF. Foi adotada uma abordagem de caráter etnográfico, articulada ao enfoque microgenético apoiado na concepção enunciativo-discursiva da linguagem. Os depoimentos foram obtidos através de entrevistas individuais e grupos focais. Como forma de favorecer a interlocução e ampliar a possibilidade expressiva, foram coletados também desenhos das crianças sobre a escola. A partir da análise dos dados, foi possível constatar a tendência das crianças a perceber ambas as escolas como um lugar para brincar com colegas, apesar dos limites das regras disciplinares e das práticas pedagógicas que pouco favorecerem a dialogia e a ludicidade. Assim como a brincadeira, a conversa e as eventuais tensões entre crianças confirmam-se como recursos constitutivos do sujeito e das relações escolares. A forma como a criança interage com a professora, de forma similar nas duas escolas pesquisadas, pode ser compreendida dentro de um modelo de relação educativa tradicional, sendo o professor, na díade com o aluno, quem detém a primazia do saber e do poder. A interação com a língua escrita, para a maioria das crianças pesquisadas, não se configurou como fonte de interesse direto, prevalecendo motivações extrínsecas à realização das atividades de ler e de escrever, principalmente na escola de EF. Houve, entretanto, a atribuição de valor positivo à possibilidade de conquista de novos conhecimentos, sendo a escola associada ao seu papel social como transmissora de saber. Pode-se assim compreender o fascínio que parece exercer sobre as crianças a chegada à "escola dos maiores", representando a conquista de outros espaços, novas responsabilidades e conhecimentos socialmente reconhecidos. Nesse contexto, percebeu-se uma forte tolerância das crianças ao lidar com queixas relativas a aspectos considerados difíceis na EF, não se configurando uma "cristalização" ou "preconceito" contra o funcionamento escolar. A criança parece ter nesse momento uma vontade intensa de fazer dar certo sua experiência como aluno. Enfim, esse momento inicial do percurso escolar parece reunir condições especialmente favoráveis para a criança desenvolver vínculos positivos com a escola, o que, infelizmente, nem sempre tem sido bem aproveitado pelos educadores.

Palavras-chave: Alfabetização; Cultura escolar; Educação infantil; Ensino fundamental; Infância; Interação; Ludicidade; Relação aluno-escola.

TELES, Carolina de Paula. *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora*. 2010. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-124314/pt-br.php>. Acesso em 29/05/2011.

Resumo:

A presente pesquisa pretende contribuir para que as professoras da educação infantil possam refletir sobre as representações sociais que possuem a respeito das crianças negras e a partir disso, pensar em transformações tanto nas relações sociais estabelecidas com essas crianças quanto na prática pedagógica, de modo que essas possam se configurar como promotoras da reeducação das relações raciais no ambiente escolar. A intenção de articular representações sociais e relações raciais é que as professoras compreendam quão significativas são suas ações cotidianas e práticas e os possíveis efeitos que elas têm sob as crianças, tanto negras quanto brancas. Nesse contexto, o objetivo do estudo foi o de apreender e interpretar as representações sociais sobre as crianças negras na perspectiva de uma professora de educação infantil bem como analisar como essas refletem em sua prática pedagógica. A fim de cumprir o objetivo mencionado, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa na perspectiva etnográfica, sendo esta desenvolvida em uma Escola Municipal de educação infantil (Emei) na cidade de São Paulo com uma turma de crianças de cinco anos. Os dados foram coletados por meio da pesquisa de campo, entrevista com a professora observada e análise de documentos institucionais dando ênfase ao que e como abordavam a temática racial e das diferenças como um todo. O referencial teórico-metodológico adotado para a análise foi da teoria das representações sociais cunhada por Moscovici (1978). Para o referido autor, criamos representações sociais para tornar o que é estranho, ausente em nós e da nossa realidade em algo familiar, compreensível ao nosso sistema de referência. A partir dessa afirmação, interrogamos o que seria estranho para a professora considerando a temática estudada e o contexto social e político na qual estava inserida e como essa elabora e põe em funcionamento suas representações acerca das crianças negras. Com base na análise realizada, inferimos que as representações sociais que a professora tem sobre as crianças negras podem estar pautadas em movimentos de mudanças e de permanências, moderadas pelo modo como o racismo foi operacionalizado no país baseado no ideal de democracia racial em contrapartida a valorização do branco e pelas mudanças ocorridas ao tratamento da temática racial, advindas das ações dos movimentos negros e que resultaram na confirmação da existência do racismo no país, impulsionando ações, em todos os setores da sociedade, sobretudo, na educação para modificar tal realidade. Desse modo, ao que se refere à professora observada, compreendemos que ao representar as crianças negras da sua turma o fez por meio da reelaboração de novos conhecimentos sobre a questão racial e da permanência de ideais que ainda estão presentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação infantil; Prática pedagógica; Relações raciais; Teoria das representações sociais.

TIAGO, Roberta Alves. *Música na educação infantil: saberes e práticas docentes*. 2007. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007. Disponível: http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1755>. Acesso em 18/06/2011.

Resumo:

Esta dissertação tem como objetivo conhecer e analisar saberes e práticas pedagógicomusicais de professoras unidocentes no cotidiano de salas de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada com três professoras unidocentes que atuam na segunda etapa da Educação Infantil abrangendo a faixa etária de 5 e 6 anos de idade em uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. A escola pesquisada localiza-se na zona rural e atende alunos oriundos de assentamentos de reforma agrária, filhos de pequenos proprietários rurais e trabalhadores assalariados do campo. Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) compreender as políticas públicas para a educação infantil no período pós-LDB de 1996; 2) construir e apresentar o caminho metodológico desenvolvido na investigação; 3) analisar os saberes e fazeres musicais de professoras unidocentes da educação infantil. A presente pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa com caráter etnográfico. Os dados foram construídos por meio das seguintes técnicas: entrevistas, observação participante e análise documental. Por meio das entrevistas e da observação participante do trabalho das professoras na sala de aula e em outros espaços escolares pudemos compreender sobre seus saberes e suas práticas pedagógico-musicais. Também foram analisados os documentos oficiais e escolares, os quais auxiliaram na análise e na interpretação dos dados. A convivência com as professoras e seus alunos nos permitiu conhecer sobre sua formação, suas experiências musicais, sobre os gostos, preferências e repertórios utilizados na sala de aula; permitiu-nos também compreender os pensamentos relacionados com suas práticas bem como suas necessidades para realização de práticas pedagógico-musicais. O estudo revelou que as professoras unidocentes, mesmo com pouca ou nenhuma formação musical, desenvolvem trabalhos com música no cotidiano de suas salas de aula e consideram a música importante no contexto de suas práticas pedagógicas. As professoras fazem uso da música principalmente no desenvolvimento das relações afetivas, no processo de socialização, como recurso didático para o ensino de conteúdos de outras áreas de conhecimento, como relaxamento e lazer, no processo de alfabetização, em momentos de recreação, em festividades do calendário escolar e em datas comemorativas. Portanto, concluímos que os momentos em que a música se faz presente na escola ainda são poucos e as atividades musicais se resumem a atividades de cantar. Decorre disto, a necessidade de formação musical

continuada para as professoras unidocentes de educação infantil e de oferta de disciplinas nos cursos de graduação em Pedagogia que contemplem a música. Além da formação musical de professores unidocentes é necessária a presença do professor especialista em música na escola, de recursos materiais e estrutura física adequada para as atividades com música para que a educação musical se consolide nas escolas de educação básica, especificamente de educação infantil.

Palavras-chave: Formação musical; Educação Infantil; Práticas pedagógico-musicais; Educação de crianças.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. *Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza*. 2010. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>>. Acesso em 27/05/2011.

Resumo:

Esta dissertação tem como objeto de estudo as relações entre crianças e natureza e foi realizada em uma escola pública de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro. No contexto de emergência planetária vivenciado atualmente, urge repensar as relações entre seres humanos e natureza. Para isso, a articulação entre as dimensões macro e micro se faz necessária, considerando o campo da Educação Infantil e a escola, mais especificamente, como ambiente facilitador da construção de uma relação simétrica e próxima entre seres humanos e natureza. Este trabalho dialoga com referenciais teóricos dos campos da Filosofia, da Psicologia do desenvolvimento e da Sociologia da infância. A discussão está articulada aos conceitos da ecologia de Felix Guattari, do pensamento complexo de Edgar Morin, da teoria psicogenética de Henri Wallon e das concepções de Humberto Maturana acerca da educação, além do conceito de reprodução interpretativa de Corsaro. O primeiro capítulo apresenta os caminhos, simbólicos e concretos, percorridos na construção da dissertação. O segundo capítulo traça um panorama da escola, abordando os contextos pedagógico, cultural e das práticas cotidianas característicos da instituição pesquisada. No terceiro capítulo, são apresentadas as categorias advindas do campo que contemplam especificamente a natureza, pensando a relação entre seres humanos e biodiversidade. Por fim, são tecidas as considerações finais, refletindo sobre as práticas pedagógicas e sua pertinência na construção de uma educação coerente com as necessidades planetárias atuais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Ambiental; Infância; Natureza.

VELLOSO, Renata Mendes. *O contexto das políticas públicas para infância no campo*. 2008. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/270/browse-date>>. Acesso em 28/05/2011.

Resumo:

O presente estudo constitui-se de uma avaliação do processo de municipalização da Educação Infantil no campo, desenvolvido em cinco municípios do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais: Berilo, Chapada do Norte, Francisco Badaró, Minas Novas e Virgem da Lapa. Buscou-se registrar e compreender os processos de mobilização política ocorridos naquela região, com o intuito de garantir a educação às crianças de zero a seis anos de idade. Para tanto, a metodologia do estudo envolveu três procedimentos: análise de documentos como a legislação da Educação Infantil e documentos referentes ao Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis – PFSEI, elaborado pelo Fundo Cristão para Crianças – FCC, com a participação dos assessores pedagógicos, educadoras sociais e educadoras infantis das Associações Comunitárias conveniadas à citada instituição); entrevistas com lideranças que direta ou indiretamente empreenderam ações políticas junto às prefeituras municipais para atingir o financiamento da educação Infantil pelo Estado e o acompanhamento de parte deste processo por meio da observação participante da pesquisadora, entre 2004 e 2006. Os resultados traçaram a trajetória do referido programa, que foi marcada, a partir do ano de 2004, por uma gradativa conquista popular da transferência do atendimento às crianças apadrinhadas pelo Fundo Cristão para Crianças para as prefeituras. Observou-se que tal processo estabeleceu tensões, rupturas e novas formas de interação entre a sociedade política e as Associações Comunitárias locais, através de ações e lutas das educadoras sociais e das educadoras infantis. Registrou-se o histórico atendimento precário à infância no campo o que ajudou a compreender que uma legislação por si só não garante o direito à educação. Os estudos de Gramsci e Mainardes ofereceram elementos teóricos para que fossem realizadas discussões acerca das relações entre o Estado e a sociedade civil, pautadas por pressões e tensões que caracterizam processos em movimento e não-lineares.

VENANCIO, Adriana Gomes. *A criança como artesã das palavras: o trabalho com a poesia na educação da infância*. 2007. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de

Campinas. Campinas, 2007. Disponível:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000411119>>. Acesso em 14/06/2011.

Resumo:

Nessa dissertação, vamos desenvolver um trabalho teórico a partir de algumas das expressões escritas e faladas dos nossos alunos de 5 e 6 anos. Nesse sentido, vamos destacar possíveis semelhanças que parecem aproximar a linguagem das crianças ao próprio gênero poético. Diante dos conceitos apresentados, indicaremos como referência para os nossos estudos, a tríade som-imagem-pensamento, presentes nos módulos da melopéia, fanopéia e logopéia. Dessa forma, vamos refletir sobre a importância dessa tríade para o trabalho com a poesia na infância, diante dos processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, vamos apresentar a poesia como uma possibilidade de ampliar ainda mais, o uso que as crianças já fazem dessa forma discursiva. Assim sendo entendemos também que essa experiência estética propiciada pela poesia, pode agregar subsídios importantes ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

Palavras-chave: Linguagem; Poesia infantil; Infância; Educação de crianças; Educação infantil.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. *'Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir': gênero, docência e educação infantil em Pelotas (décadas 1940-1960)*. 2010. 203 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28824/000772894.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

Esta tese problematiza as representações de docência na Educação Infantil na cidade de Pelotas/RS, entre as décadas de 40 e 60 do século XX, expressas nos documentos das primeiras instituições privadas ou públicas que abriram espaço para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade e que não tinham o caráter asilar. Considerando a escassez de documentos nessas instituições, procurei também nos dois principais jornais dessa cidade — *Diário Popular* e *A Opinião Pública* — alguns subsídios que pudessem complementar esse estudo. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, busca nos Estudos de Gênero e em algumas contribuições dos Estudos Culturais o aporte teórico necessário, considerando, ainda, algumas das contribuições de autores e autoras que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de análise. A escolha do citado período histórico se deve ao progressivo investimento na área da Educação Infantil ocorrido na referida cidade. Nas fontes documentais pesquisadas, as representações de professora estão atreladas ao discurso religioso, especialmente o católico, ao serem ressaltadas a vocação e a missão dessa profissional, na condução das almas e no engrandecimento da pátria. Dentre as representações, presentes nos documentos analisados, destaco os diferentes modos de ser professora, a saber: como alguém que deve corrigir os “defeitos” da criança e de sua família, como educadora sanitária e como fada bondosa, que deve educar com firmeza, mas simultaneamente com brandura. Ao mesmo tempo em que se pensa na educadora infantil como algo inerente ao feminino, exige-se dela uma profissionalização crescente, embora pautada em visões essencialistas sobre as mulheres. Tais representações se entrecruzam e se misturam umas às outras, exercendo, assim, um importante papel para o governo das professoras, das crianças e de suas famílias, estabelecendo, de algum modo, a indissociabilidade entre magistério e maternidade.

Palavras-chave: Educação infantil; Gênero; Pelotas (RS); Professor; Representação.

VIEIRA, Eliza Reverso. *A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural*. 2009. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009. Disponível:

<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/vieira_er_me_mar.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar a influência que a organização e uso do espaço da escola da infância têm no desenvolvimento humano das crianças pequenas. A partir de leituras que apresentam sobre o desenvolvimento humano relacionado ao acesso à cultura e sobre a organização dos espaços para educação das crianças pequenas que priorizam este acesso, decorreu a hipótese do trabalho, de que o espaço da sala de educação infantil reorganizado num ambiente rico de materiais e objetos encorajaria as crianças a participar de múltiplas situações, direcioná-las-ia para atividades interessantes e criaria um clima positivo de relacionamentos, de cooperação, de cordialidade entre seus pares e adultos, possibilitando melhores oportunidades de desenvolvimento para as crianças. Em virtude disso busquei fundamentação teórica em estudos da Teoria

Histórico-Cultural e procurei conhecer, por meio de estudos bibliográficos, a abordagem italiana para educação infantil. A metodologia consistiu na observação direta dos espaços e das relações mediadas por eles em duas fases diferentes: na primeira fase foram observadas as atividades e as relações advindas do espaço organizado aos moldes da sala de aula do ensino fundamental, e na segunda fase foram observadas as atividades e as relações advindas do espaço reorganizado em cantos específicos como leitura, casinha, fantasia, jogos, artes, sucatas e escritório, com material diversificado e acessível às crianças e registradas em diário de campo e em fotografias. O resultado desta pesquisa sugere que a acessibilidade aos objetos, aos materiais de uso das crianças, aos jogos e aos brinquedos possibilita a formação das funções psíquicas superiores e estimula a autonomia, o espírito investigativo e a criatividade. Enfim, a nova organização e uso do espaço proporcionaram mais interação entre as crianças e seus pares e entre crianças e adultos, visitas no bairro com o envolvimento das famílias e valorização do seu meio social com conhecimento da cultura local e com troca de experiências, tempo maior dedicado às brincadeiras e principalmente ao faz-de-conta, atividades produzidas pelas próprias crianças com o acesso a diversidade de materiais e objetos, desenvolvimento de um projeto com atividades de leitura, escrita e cálculo em contexto de uso real e descobrimento de novas possibilidades de intervenções e de melhores práticas pedagógicas para a educação infantil.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil; Organização do espaço da sala e desenvolvimento humano.

VIEIRA, Viviane. *A construção da autonomia na educação infantil: uma experiência a partir da cultura corporal*. 2007. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-154640/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

Resumo:

A presente pesquisa teve por objetivo descortinar possibilidades de contribuir, a partir de pressupostos piagetianos e de estudiosos que aprofundaram suas pesquisas, para a construção da autonomia dos alunos, tendo em vista uma relação que priorizava o respeito mútuo e a reciprocidade, tanto entre os próprios alunos como entre estes e sua respectiva professora, de maneira a fomentar a coordenação de diferentes pontos de vista em função da reflexão e análise de elementos da cultura corporal patrimonial da comunidade na qual estavam inseridos os alunos. Para tanto, a metodologia escolhida para a realização deste trabalho foi a pesquisa-ação. A docente que participou da pesquisa o fez em caráter colaborativo, tomando parte das decisões ao longo do processo juntamente com a pesquisadora. Neste sentido, foi realizado um projeto de trabalho como estratégia didática, cujos dados foram coletados por meio de observação semi-estruturada e registrados tendo em vista tanto os avanços dos alunos em relação a aspectos relacionados à autonomia destes, como em relação ao desenvolvimento da docente frente ao trabalho realizado. O que se observou é que os alunos ao longo da pesquisa, de forma geral, modificaram posicionamentos baseados em posturas heterônomas em favor de posturas mais autônomas e conseguiram coordenar diferentes pontos de vista. A docente por sua vez, gradativamente abandonou a descrença em relação às possibilidades do trabalho com a cultura corporal, percebendo a riqueza dos resultados obtidos em relação às conquistas dos alunos, conseguindo também posicionar-se junto à pesquisadora frente às intervenções que foram tomadas durante o processo. Assim, é possível concluir que este trabalho pôde de fato contribuir para a construção da autonomia dos alunos na medida em que não só possibilitou que as crianças reformulassem valores e princípios em favor de posturas mais autônomas como também atuou na edificação de instrumentos essenciais ao cidadão capaz de coordenar diferentes pontos de vista, analisando-os de forma responsável, a fim de tomar decisões em prol do bem comum.

Palavras-chave: Autonomia; Cultura corporal; Educação infantil.

VIGNADO, Jane. *Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada pela investigação-ação na formação continuada de professores de educação infantil*. 2007. 246 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000416085&fd=y>>. Acesso em 13/06/2011.

Resumo:

Essa pesquisa narra os desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente na educação infantil que, entre o primeiro semestre de 2003 e o primeiro semestre de 2005, envolveu 4 professoras de um CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil) da cidade de Campinas-SP. A opção por desenvolver a presente pesquisa na Educação Infantil orientou-se pela crença de que os professores são sujeitos histórico-político-culturais, portanto capazes de construir saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria prática e rediscutir a razão de ser da Educação Infantil. Encontro em Paulo Freire a base epistemológica

necessária para compreender que educar é um ato coletivo, participativo e que apenas os seres humanos são capazes de aprender com alegria e na esperança de que a transformação é um ato possível, mesmo quando a situação seja desfavorável. O inventário de dados da presente investigação foi construído a partir dos diários de campos; das entrevistas com as professoras; das conversas com os membros da comunidade escolar; das análises do projeto político pedagógico e dos planejamentos de ensino do grupo de professoras. As análises sugerem que o trabalho coletivo docente referenciado pela Investigação-Ação promove: a reflexão sobre a prática docente na perspectiva de potencializar mudanças no cotidiano escolar; o surgimento e manutenção de grupo de professores como espaço de formação, de resistência, de acolhimento e bem-estar; abre outras possibilidades de parcerias como, por exemplo, escola-comunidade, escola-universidade.

Palavras-chave: Professores; Formação; Trabalho coletivo; Educação infantil; Formação continuada do professor.

VILAS BOAS, Maria Carolina. *Construção da noção de número na educação infantil: jogos como recurso metodológico*. 2007. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-145354/pt-br.php>>. Acesso em 02/06/2011.

Resumo:

Este estudo baseia-se nas referências teóricas fornecidas por Piaget, Macedo, Kamii, Ifrah, entre outros. Trata-se de pesquisa realizada em uma escola particular de Educação Infantil da cidade de São Paulo, com 69 alunos de três anos e meio a sete anos e meio. O objetivo foi analisar a hipótese de que o jogo é um recurso metodológico para a construção da noção de número na criança, se for utilizado com intencionalidade pedagógica para isso. Utilizaram-se Jogos de Percurso, de alvo e eliminação de pontos, em situação de sala de aula, propondo-se a resolução de problemas relacionados à contagem, comparação de quantidade, cálculo e notações. Com base em Sinclair e Sastre & Moreno, foram utilizados indicadores de evolução das notações elaboradas pelas crianças. Na análise dos dados, foram estudados casos nos quais se descreveu o desenrolar das evoluções das respostas de crianças sobre os problemas enfrentados nos diferentes jogos. De um modo geral, observaram-se progressos efetivos das crianças nos conteúdos analisados. Na discussão analisou-se a importância dos tipos de jogos utilizados para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos propostos. Consideraram-se também os resultados quanto à evolução das notações, desta pesquisa e as de Sinclair e Sastre & Moreno. Como último ponto, discutiu-se o valor dos jogos para a aprendizagem da Aritmética. Em conclusão, o presente trabalho corrobora a hipótese de que os jogos podem ser um instrumento adequado para a construção da noção de número por alunos da Escola de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação infantil; Jogo; Notação; Número.

VITOR, Analice Cordeiro dos Santos. *Aí eu era Antônio Brasil: contribuições de situações didáticas com conhecimentos históricos para a construção da identidade pessoal da criança na educação infantil*. 2010. 209 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010. Disponível: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3801>. Acesso em 17/06/2011.

Resumo:

O objetivo principal deste trabalho consiste em compreender as relações entre situações didáticas que envolvem o conhecimento histórico e o processo de construção da identidade pessoal por crianças da Educação Infantil. Sua questão central indaga se os conhecimentos históricos oferecem contribuições para a construção da identidade pessoal pelas crianças da Educação Infantil. Destaca-se, também, a intenção de contribuir para ampliar a discussão sobre o ensino/aprendizagem de temas históricos na Educação Infantil, e possibilitar a interlocução com outros professores desta etapa de ensino. Foram adotados os princípios teórico-metodológicos da abordagem qualitativa e assumidas as diretrizes metodológicas da pesquisa colaborativa. Constatou-se que a sistematização de situações didáticas envolvendo os conhecimentos históricos na Educação Infantil contribui no processo de construção da identidade pessoal pela criança. Esta, ao se apropriar de tais conhecimentos, reúne informações que lhe permite estabelecer as mais diversas relações, de modo a comparar práticas culturais de seu tempo com práticas de outros tempos. Assim orientada, a criança busca relacionar a sua história com o tema histórico ao qual teve acesso, organizando explicações e construindo respostas acerca do seu meio e de si própria. Isso tudo aponta para a compreensão de que no processo de internalização do conhecimento histórico a criança vai se constituindo como sujeito e, desse modo, tal conhecimento pode ser concebido como elemento mediador na constituição de sua identidade pessoal.

Palavras-chave: Educação Infantil; Identidade Pessoal; Conhecimento Histórico.

WIGGERS, Verena. *As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina*. 2007. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4941>. Acesso em 05/06/2011.

Resumo:

A tese analisa as propostas pedagógicas para a educação infantil elaboradas por municípios do estado de Santa Catarina. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário enviado a todos os municípios do estado, no qual também se solicitava que enviassem seus documentos de orientação para a rede municipal de creches e pré-escolas. Os questionários buscaram colher dados gerais sobre o atendimento educacional para as crianças de zero a seis anos de idade. Participaram da pesquisa 73 municípios do estado, o equivalente a 25% de seu total. Desses, 60 municípios afirmaram que delinearam diretrizes pedagógicas a partir de 01 de janeiro de 2001 e 36 municípios afirmaram que produziram documentos-síntese. Apenas 17 municípios, contudo, disponibilizaram-nos para a análise. Para a análise de conteúdo dos documentos, foram utilizados vários procedimentos, entre os quais destaca-se o uso do programa informático Nud*ist para configuração dos mesmos. Procurou-se identificar os principais aportes teóricos e metodológicos, conceitos e autores que fundamentam essas proposições pedagógicas para creches e pré-escolas. Os dados do questionário permitiram relacionar essas características à diversidade de condições - econômicas, sociais, políticas e culturais - existentes nos municípios. As principais conclusões apontam, primeiramente, para a insuficiência apresentada pela maioria dos documentos quanto às necessidades das instituições de educação infantil, tendo em vista as diretrizes já dispostas na legislação e nos principais documentos nacionais de orientação curricular. O documento elaborado pelo MEC, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998), é o documento mais conhecido e, supostamente, mais utilizado para subsidiar as orientações municipais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apesar de mandatórias, são menos citadas enquanto subsídio para os documentos. A natureza dos documentos variou bastante, incluindo desde orientações pedagógicas gerais, até normatizações burocráticas, sendo que alguns pareciam ter sido elaborados por escolas individualmente. A predominância do uso dos RCNEI talvez explique a orientação cognitivista e eclética de muitos documentos. Em oposição a essa perspectiva, outros documentos se estruturam a partir da crítica a essa versão e argumentam em favor de uma pedagogia para a infância que minimiza a centralidade do professor e argumenta em favor da necessidade do desenvolvimento das diferentes linguagens da criança. A tese buscou indicar as limitações de ambas as perspectivas, apontando para a necessidade de se pensar numa educação geral, conferindo atenção às diferentes facetas da cultura humana enquanto conteúdo das aprendizagens levadas a efeito em creches e pré-escolas.

Palavras-chave: Propostas pedagógicas; Educação infantil; Professores de educação pre-escolar; Formação profissional.

ZORTEÁ, Ana Maira. *Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares*. 2007. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13735/000617522.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15/06/2011.

Resumo:

Este estudo busca registrar como ocorrem as interações entre pares nos processos de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. São registrados alguns movimentos acerca da inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, contextualizando-os nas Escolas Municipais Infantis, locus desta investigação. As principais questões de pesquisa foram: Como interagem as crianças na escola com um colega, visto ou anunciado, como diferente? Estas crianças, ditas diferentes, como atuam junto a seus pares? De que estratégias se valem para aproximarem-se umas das outras? Como se anuncia ou aparece esta marca da diferença para as demais crianças? Partindo dos pressupostos teóricos interacionistas da Sociologia e da Psicologia, tendo por base a perspectiva sistêmica e especialmente fundamentado na Sociologia da Infância, que toma as crianças como agentes de sua própria socialização, este estudo direcionou-se no sentido de captar suas vozes, em suas múltiplas manifestações expressivas. A metodologia utilizada foi a etnografia. A análise de episódios interativos entre as crianças deu origem a quatro Dimensões que revelam os modos de socialização observados no grupo investigado. São elas: Os caminhos para estar juntos: compreender o outro; Movimentos ativos de aproximação; Ações partilhadas; Tão perto e tão longe. Foi possível observar que as crianças dão visibilidade às diferenças que se apresentam no encontro com seus pares, mas nem tudo o que é gerado entre elas tem a ver especificamente com a marca distintiva da deficiência; fazem as perguntas que precisam e apresentam-se ao outro valendo-se de variadas estratégias que possuem e/ou desenvolvem nestes contextos. O brincar aparece reafirmado como uma estratégia que possibilita a aproximação entre as crianças, constituindo-se em espaços de produção de cultura nos quais podem experimentar pertencimento. A inclusão revela-se como um processo dinâmico que se dá no

cotidiano e no qual as interações entre as crianças desempenham um papel fundamental. Os encontros entre as crianças são reveladores de caminhos a serem percorridos e desencadeadores das potências suas e de seus pares, em que compartilham sentidos que nem sempre se mostram tão facilmente a nós adultos.

Palavras-chave: Educação infantil; Ensino público municipal; Inclusão escolar; Infância; Porto Alegre (RS); Socialização.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. *O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)*. 2010.194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12282>. Acesso em 09/06/2011.

Resumo:

O objetivo desta pesquisa foi investigar o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço do professor de educação infantil que atua em creches. A pesquisa contou com duas participantes, que atuam como coordenadoras pedagógicas em duas creches pertencentes à rede indireta e conveniada particular, ambas ligadas ao Município de São Paulo. Utilizamos como instrumento para a coleta de dados duas entrevistas do tipo semiestruturado. O referencial teórico adotado foi a teoria psicogenética de Henri Wallon, bem como as colaborações dos estudos de Placco, Imbernò, Tardif e Canário na área de formação de professores. Os dados obtidos por meio dos depoimentos das participantes foram explicitados em unidades de significado e posteriormente transformados em três temas. A interpretação dos dados obtidos revelou que as coordenadoras pedagógicas participantes consideram o seu papel fundamental, articulador e integrador no processo de formação continuada em serviço das professoras que acompanham; percebem-se como modelo de conduta e atuação para as professoras; percebem que o coordenador pedagógico é um formador em processo de ser formador, ou seja, encontra-se em constituição profissional constante. Alguns dos elementos relacionados ao papel do coordenador pedagógico levantados pelas participantes foram: acompanhar de perto, ter um olhar atento, observar a pessoa e o trabalho do professor, perceber suas necessidades formativas; conscientizar o professor em relação ao seu papel pedagógico no processo de aprendizagem da criança; trabalhar com a auto-estima e a autonomia do educador; incentivar no professor o processo de reflexão sobre a prática; articular as relações interpessoais; instrumentalizar teoricamente o educador e verificar como ele se apropria da teoria e a aplica na prática; incentivar que o professor seja sujeito do seu processo formativo; trabalhar a profissionalidade. Os principais desafios revelados pelas participantes foram: fazer com que a educadora de creche se perceba como professora; possibilitar que as professoras levem para a prática os conteúdos trabalhados em formação; incentivar a superação da visão assistencialista existente no fazer do professor de creche; conscientizar o professor do seu papel sem se utilizar da autoridade e da imposição; lidar com a rotina e os imprevistos que ocorrem no cotidiano da creche e administrar o sentimento solitário que permeia o seu fazer como coordenador pedagógico formador. As participantes coordenadoras trouxeram também algumas necessidades pessoais formativas: buscar uma formação na área de linguística para melhorar a qualidade da comunicação com pais, professores e demais profissionais que atuam na creche; buscar formação específica para coordenadores pedagógicos voltada à reflexão para melhor direcionar o processo reflexivo do professor, bem como desenvolver a habilidade de resolver os conflitos que surgem no cotidiano da creche e se aperfeiçoar teoricamente. As respostas das participantes indicam que as mesmas se sentem responsáveis e comprometidas com a formação das educadoras que acompanham, procurando resolver os desafios que aparecem neste processo, buscando novas alternativas de atuação que afetem o educador, verificando a maneira pela qual este profissional se apropria da formação continuada em serviço.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico; Formação continuada em serviço; Creche, Henri Wallon.

ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. *Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância*. 2009. 322 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-160535/pt-br.php>>. Acesso em 31/05/2011.

Resumo:

O trabalho analisa os registros escritos produzidos por quatro professoras que atuavam com dois grupos de crianças de 2 a 3 anos em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de educação da cidade de São Paulo e que participavam de um processo de formação continuada realizado por uma organização não-governamental ao longo de dois anos. A análise dos registros dos dois grupos apontou que a maioria das atividades mencionadas é realizada coletivamente, ou seja, a mesma proposta é oferecida para todas as crianças, ao mesmo tempo, o que sugere que as crianças têm longo período de espera. Os registros mostraram que o trabalho com as sequências de

leitura proposto pelo projeto de formação trouxe um diferencial à rotina das crianças, que passaram a escutar histórias lidas todos os dias e um repertório de enredos, imagens e personagens passou a fazer parte do cotidiano dos dois agrupamentos. Os dados apreendidos dos registros revelaram uma ausência de conhecimentos sobre a natureza do papel de professor de crianças pequenas. Muitas de suas formas de agir são emprestadas do ensino fundamental. A sequência dos registros, porém, revela que as professoras passaram a considerar cada vez mais o ponto de vista das crianças. A análise feita apontou que os registros diários das práticas pelas professoras podem ser instrumentos estruturantes do trabalho por elas realizado, e que devem ser incorporados na prática dos coordenadores pedagógicos responsáveis pela formação continuada das equipes nas unidades.

Palavras-chave: Creches; Educação infantil de 0 a 3 anos; Formação continuada de professores; Registros.