

Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos.

Ana Beatriz CERISARA
Eloisa Acires Candal ROCHA
João Josué da SILVA FILHO

A partir da apresentação da trajetória de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN (antes NEE0A6¹), este texto, publicado originalmente em 2002², pretendeu, fornecer subsídios para o debate acerca de indicadores para a avaliação de contextos educativos. Na primeira parte do mesmo buscamos recuperar uma reflexão sobre o caráter da pesquisa pedagógica na educação infantil; na segunda, traçamos a trajetória de pesquisa do NEE0A6 (atual NUPEIN), com ênfase nas pesquisas realizadas em torno do tema da formação dos professores de educação infantil, com o objetivo de apresentar o ponto de vista de professores e crianças, sujeitos das pesquisas, e indicar limites e perspectivas da atividade nesta área. Por último, explicitamos críticas construídas a partir das investigações realizadas, enfatizando aspectos relativos à articulação entre os processos de investigação e os processos formativos. Além disso, indicamos alguns aspectos que devem ser considerados no processo de pesquisa sobre avaliação de contextos educativos como forma de estabelecer indicadores.

Desde 1990 nosso grupo vem desenvolvendo pesquisas na área da educação infantil com o objetivo de consolidar um espaço de reflexão e de produção de conhecimento neste campo, a partir do envolvimento de educadores e pesquisadores que atuam em diferentes setores junto às crianças de 0 a 6 anos (Prefeituras municipais, Secretarias de Estado da Educação, Associações, Fóruns, Universidades, etc.). Já naquele momento entendíamos ter chegado a algum consenso sobre o direito à educação infantil, mas o mesmo não acontecia em relação às conseqüências para a definição das políticas e para sua viabilização em ações concretas junto às crianças de 0 a 6 anos de idade.

¹ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena infância (0 a 6 anos)

² . In: Tizuko Morchida Kishimoto; Júlia Oliveira-Formosinho. (Org.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. 1 ed. São Paulo, 2002, v. 1, p. 203-236.

Começemos por reconhecer que as recentes conquistas legais³, fruto de mobilizações da sociedade civil brasileira, indicam apenas uma parte do que ainda é necessário conquistar para a efetiva garantia de direitos fundamentais para a criança brasileira. Um claro exemplo desta limitação pode ser extraído do fato de o direito à educação que a criança de 0 a 6 anos tem, ainda esbarrar em fatores político-econômicos (ausência de fontes orçamentárias e de políticas educacionais para este nível educacional) que resultam em entraves de âmbito quantitativo (oferta insuficiente) e qualitativo (infra-estrutura precária, recursos humanos desvalorizados, etc.).

Neste sentido, lutar em prol da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil representa, ainda, um grande desafio ao qual se associa a luta pela superação dos graves problemas de estrutura social que afetam, sobretudo, a vida da maior parte dos meninos e meninas do nosso país.

Frente a estes desafios nos mobilizamos cotidianamente nos espaços políticos, sociais e acadêmicos com o intuito de fazer avançar, nas práticas sociais e nos espaços de formação de educadores, a reflexão/ação sobre a educação na infância e o papel das instituições educativas num contexto marcado pela exclusão social.

I. BREVE REFLEXÃO SOBRE O CARÁTER DA PESQUISA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Se por um lado a Pedagogia é destituída de autonomia por aqueles que consideram a impossibilidade de se estatuir um conhecimento científico de base prática, por outro, temos assistido a uma construção da Pedagogia como forma de consolidar seu estatuto e dar conta de uma demanda concreta de organização das práticas e das experiências educativas humanas, mas que é essencialmente diferente delas.

³ ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - BRASIL, lei 8069/90; LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – BRASIL, lei 9394/96; etc.

Nesta perspectiva, cabe à Pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo, garantindo voz aos sujeitos envolvidos com o problema e permitindo ao pesquisador uma posição de compartilhamento que chamaríamos de **diferenciada**. Diferenciada porque entre os conhecimentos prévios e aqueles obtidos no decorrer da pesquisa (incluindo a voz dos sujeitos sobre a questão), o pesquisador se mantém no lugar daquele que, se diferencia, como diz Gouveia (1994, p.68): *“por trazer um conhecimento de quem pode e deve ir além do senso-comum, modalidade esta que é respeitada mas deve ser superada, exatamente onde a pesquisa possibilita ultrapassar a mera inserção prática.”*

Assim, se podemos concordar que a Pedagogia não seria uma ciência porque *“uma ciência é um campo de conhecimentos e procedimentos que tem autonomia epistemológica”* (Freire apud Nogueira, 1994), concordaremos também, por outro lado, que todo conhecimento científico é de fato um conhecimento em constante movimento, independente do grau de “acabamento” de cada campo científico / ou de cada ciência. Tanto as ciências que estão em processo de constituição, no sentido de constituir um estatuto teórico bem definido, como aquelas consideradas “acabadas”⁴, mantêm uma permanente elaboração no sentido de estabelecer normas e interpretações que exigem uma construção constante de suas leis, através de processos de definição / redefinição e estruturação / reestruturação de suas bases teóricas que apontam para a descoberta de novos fenômenos.

Assim, tomaremos aqui como princípio fundamental, como o fez Mazzotti (1996, p.15), que é possível constituir uma ciência da prática educativa, que se coloca como a própria condição de refletir, que se efetiva através e por meio das diversas Ciências Sociais e Humanas. Porém, esses conhecimentos dependem de uma elaboração específica conseqüente, que se configura como o próprio objeto de produção do campo educativo. De acordo com Freitas (1995, p.39):

A Pedagogia opera em nível qualitativo próprio, que difere de cada uma das ciências que lhe dão suporte na compreensão do fenômeno pedagógico. Reduzir a Pedagogia ao domínio de cada uma destas ciências de fundamentos dilui seu objeto de estudo e impede um tratamento do fato pedagógico no seu nível qualitativo próprio.

A centralidade de uma ciência pedagógica se põe, então, como forma de *captar o caráter dinâmico das práticas educativas*, como práticas sociais que são e como possibilidade de dar conta de sua dimensão praxiológica, que tem para além da descrição e da explicação, uma preocupação indicativa e uma produção de saberes caracterizados como instrumentos de ação.

Nóvoa (in: Pimenta, 1996, p.74), autor português que tem se dedicado ao debate das ciências da educação e da formação dos educadores, ao se referir aos desafios atuais impostos ao universo educativo diz :

Doravante, não é mais admissível uma ação pedagógica que não se pautar, desde a organização de programas à sua realização e avaliação, por enquadramentos científicos e teóricos e por desenvolvimentos metodológicos extremamente elaborados do ponto de vista conceptual e praxiológico.

Ou seja, a Pedagogia, como a ciência da educação, distingue-se radicalmente da atividade educativa em si por definir-se como o conjunto de estudos sobre a / da educação e pela reflexão sistemática sobre a prática: assim, a Pedagogia, como estudo sistemático, toma como ponto de partida a prática, como objeto inconcluso e histórico, e a ela retorna. (Pimenta, 1996, p. 39 -70). O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação – no caso da educação infantil, este objeto define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada. Por exemplo: os processos gerais de desenvolvimento da criança interessam à Psicologia; já a educação da criança na creche como um contexto de desenvolvimento, é de interesse particular da Pedagogia que a partir do conhecimento psicológico observa, descreve, analisa e critica a intervenção pedagógica.

Sobre a particularidade do estudo pedagógico concordam até mesmo aqueles que, como Anísio Teixeira (In: Brandão & Mendonça, 1997, p. 202), distinguem a educação da ciência, situando nas chamadas ‘ciências-fontes’, a responsabilidade por:

⁴O uso deste adjetivo: “acabadas” está sendo feito de acordo com Kuhn (1992).

(...)dar um caráter mais científico à ação desenvolvida no campo educativo”. Para ele, “nenhuma conclusão científica é diretamente transponível em regra operatória no processo de educação. Todo um outro trabalho tem de ser feito para que os fatos, princípios e leis descobertos pela ciência possam ser aplicados na prática educacional.

De posse, então, dos “instrumentos e recursos necessários”, a Educação pode projetar “seus maiores vãos e audácias”. Desta forma, o que se coloca como plausibilidade de constituição do campo educativo é, sem dúvida, a criação e o desenvolvimento de pesquisas multidisciplinares, em que a produção do conhecimento possa ser o resultado de diferentes olhares sob um mesmo fenômeno. Neste processo de investigação, cabe à Pedagogia justamente o estudo das relações educativas, seus mecanismos de ação e estruturas subjacentes, inevitavelmente inconclusas e dotadas de um elemento utópico, como característica fundamental do fenômeno educativo.

O que caracteriza a investigação educacional é, como já dizia Sacristán (1978, p.165 -166), o fato dela ir “*perseguindo a sombra que ela mesma tem que ir criando*”. Esta peculiaridade estabelece definitivamente a união teoria-prática na Pedagogia.

A própria ação nos proporciona as pistas para penetrar num objeto tão complexo. Essa ação não pode reduzir-se ao espontaneísmo, porém, nunca deverá ser uma realização proveniente das diretrizes de um plano rigidamente travado, e sim de um programa que se vá orientando à medida em que confronta as realizações com as própria previsões.

Entendemos que uma colaboração disciplinar na investigação educacional depende deste caráter utópico (não no sentido idealista ou salvacionista, mas como perspectivação das possibilidades educacionais desejadas), e da *conexão entre a investigação e a prática pedagógica inerentes aos projetos educativos em constante transformação*, típicos de um fenômeno que se caracteriza como prática social histórica.

II. A TRAJETÓRIA DE PESQUISA DO NEE0A6. ÊNFASE NAS PESQUISAS REALIZADAS EM TORNO DO TEMA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Afirmar que a creche e a pré-escola⁵, além de desempenharem um papel social específico na sociedade industrial contemporânea, definem-se por ser um local onde deve prevalecer a intencionalidade e a sistematização do trabalho realizado junto à criança, parece estar longe de configurar-se como um consenso e uma obviedade. A necessidade de caracterização deste espaço educativo e a definição de critérios mínimos para o atendimento prestado às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos permanecem como desafios.⁶

Um aspecto básico para tal caracterização reside na compreensão das diferenças existentes entre os espaços distintos de educação da criança pequena. Em nosso entender, não se pode negar que o que diferencia o *âmbito institucional* do *âmbito doméstico e familiar* é, sobretudo, o fato de que, no âmbito institucional, as crianças podem compartilhar um espaço coletivo de relações (físicas, sociais e culturais) múltiplas e algo distintas do âmbito familiar. No espaço institucional pode-se estabelecer uma organização específica para a educação de crianças em grupo, viabilizada pela contratação de profissionais que atendam suas necessidades, a partir da delimitação de objetivos que se pretendam aí realizar.

Compreendemos que a definição de tais objetivos vincula-se ao sentido educativo atribuído tanto à creche quanto à pré-escola, bem como à concepção que se tem de criança e dos processos de constituição da infância.

Os diferentes entendimentos acerca do papel da instituição de educação infantil definem, pois, o caráter dessas instituições, o perfil do profissional que ela contrata e procura moldar e o próprio trabalho que ali se realiza, resultando, igualmente, em diferentes configurações curriculares (ou na “ausência” das mesmas) e em formas peculiares de formação do profissional de educação infantil, seja de caráter regular ou em serviço.

⁵. Utilizaremos os termos “creche” e “pré-escola” para referirmo-nos, respectivamente, à educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos e à educação infantil de 4 a 6 anos, independente do regime de funcionamento das instituições onde se dão essas atividades.

II.1. Pesquisas em torno do núcleo temático Profissionais de Educação Infantil

Em razão das discussões que antecederam a aprovação da LDB(9394/96), os integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas vêm desenvolvendo pesquisas em torno do núcleo temático “Profissionais de Educação Infantil” desde o início da década de 90, uma vez que a problemática a respeito da profissionalização dos educadores que atuam com crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas – creches e pré-escolas – já era, então, amplamente debatida.

Naquele momento, a situação dos profissionais que atuavam com as crianças pequenas em instituições educativas assumia, nas diferentes regiões brasileiras, contornos muito distintos, revelando uma grande heterogeneidade de denominações para os profissionais que atuavam com crianças pequenas em instituições educativas. Machado(1998), em diagnóstico sobre as profissionais de educação infantil no Brasil, vislumbrou “uma falta de correspondência direta entre a denominação do cargo que os adultos ocupavam, a formação que obtiveram para o exercício da função, a carga horária e os salários que recebem.” (p. 110)

As questões que se colocavam à época eram: se as instituições de educação infantil farão parte dos sistemas de ensino⁷ (e, portanto, não estariam mais ligadas às secretarias de saúde e assistência) e se assumirão um caráter educativo trabalhando de forma indissociável a educação e o cuidado das crianças pequenas, quem exercerá esta profissão? Qual deverá ser esta profissão? Quais competências deverá este profissional ter? Quais os fundamentos desta atividade profissional? Será educador, professor, auxiliar de sala, auxiliar do desenvolvimento infantil, pajem, crecheira ? Se professor, deverá se espelhar no professor de ensino fundamental ou terá uma especificidade?

⁶ .Ver publicação do MEC/SEF/COEDI, de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg :
“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, 1995.

⁷ Sobre este tema ver CERISARA, 1999.

Foi neste contexto que, em 1996, foi concluída a tese de doutorado “A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional”⁸ cujo objetivo era aprofundar a discussão acerca da identidade das educadoras de creches. Esta pesquisa foi realizada com as profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos em creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

No caso específico destas instituições atuam lado a lado, junto às crianças, duas profissionais distintas: as professoras (que pertencem ao quadro do magistério e devem ter formação mínima em nível médio ou superior) e as auxiliares de sala (que pertencem ao quadro dos funcionários civis e não precisam ter nenhuma formação específica).

A partir da análise das relações de gênero e da dinâmica das relações das profissionais de educação infantil, a pesquisa trouxe contribuições para elucidar o debate em torno da especificidade que a função de professora de educação infantil deve assumir a partir do depoimento das mesmas. Os dados aprofundaram a análise dos fatores que parecem ser determinantes na dinâmica das relações de subordinação/dominação entre estas educadoras que atuam lado a lado na educação e cuidado de crianças pequenas: função que exercem (professora e auxiliar de sala), situação funcional (efetiva e substituta) e nível de formação e experiência profissional.

Os depoimentos indicaram que tanto auxiliares de sala quanto professoras sentem a *artificialidade* das diferentes posições que ocupam dentro da instituição. Nenhuma delas apresenta condições adequadas para o exercício da função de professora de crianças de 0 a 6 anos. De lugares distintos como o da professora de séries iniciais e o da funcionária de serviços gerais, parecem ambas estar chegando em um ponto de encontro que implica em uma *resignificação* da função da creche e da identidade da professora de educação infantil que não é nem a da professora de séries iniciais, nem a da funcionária de serviços gerais, nem a da mãe.

Para a autora, a partir da constatação de que a maioria das profissionais que atuam junto às crianças pequenas em nossa sociedade são mulheres, a educadora de creche deve ser

entendida como uma profissional que ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, re-significa a identidade tanto da mãe quanto da professora de ensino fundamental em direção à construção desta nova identidade que implica nesta simultaneidade de papéis vividos pelas mulheres de forma complementar e contraditória.

Ao final de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, tendo sido definido que o profissional que se ocupa diretamente das crianças de 0 a 6 anos é o **docente da educação infantil**. Além disso, nesta lei estes profissionais passam a ter definidos direitos (plano de carreira, condições adequadas de trabalho, tempo incorporado em sua carga horária de trabalho para formação e estudos, entre outros) e deveres (especialmente quanto ao nível de formação exigido como pré-requisito para o exercício de suas funções: nível superior admitida a formação mínima em nível médio, na modalidade Normal).

Estas deliberações evidenciaram uma sintonia com as discussões da área tal como afirma Machado(1999):

....a formação específica exigida na LDB expressa uma consonância dessa lei com um movimento mais amplo no campo da educação infantil. Se na década de 80 o profissional leigo, paciente e afetivo, satisfazia a expectativa social para a função de cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães estavam trabalhando, na década de 90 a exigência de um docente especialmente qualificado e com nível de escolaridade mais elevado vêm responder ao clamor de democratização da educação e de melhoria da qualidade do atendimento, os quais, por sua vez, potencializam-se quando são associados ao reconhecimento da importância das interações crianças e adultos.(p.8).

Todo este movimento tem fomentado o debate em torno da especificidade que os professores de educação infantil devem assumir a partir da definição das creches e pré-escolas como instituições educativas não escolares que devem desenvolver atividades de cuidado e educação das crianças pequenas de forma indissociável, em especial a questões relativas à formação das mesmas. Este debate tem como eixo algumas preocupações: como transformar estas instituições em um nível de ensino, sem que elas reproduzam ou

⁸ CERISARA, 1996.

transportem para si certas práticas negativas (no sentido de cerceamento do gozo pleno da situação de infância) desenvolvidas nas escolas do ensino fundamental? Como formar os docentes da educação infantil sem que sigam o modelo de docência para o ensino fundamental (enxergando na criança apenas o aluno)? Como e onde formar estes profissionais?

Com a clareza de que é preciso que se produza conhecimento e que se desenvolvam pesquisas com o intuito de avançar na compreensão tanto da especificidade destas instituições de educação, como na definição conceitual do professor de educação infantil, é que o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos vem realizando suas pesquisas.

Reconhecendo a importância das questões reafirmadas pelas deliberações da LDB 9394/96 sobre os profissionais da educação infantil, os trabalhos recentemente concluídos⁹ concentraram-se em dois eixos de investigação, que tem sido abordados de forma complementar:

- eixo da formação inicial: a partir do qual nos propusemos a pesquisar sobre as práticas de formação realizadas em caráter regular, em cursos de longa duração, como é o caso dos cursos que formam professores de educação infantil nos níveis médio e superior.¹⁰
- eixo da formação continuada: âmbito no qual buscamos investigar práticas de formação posteriores à formação inicial, vivenciadas por professores que já atuam em instituições de educação infantil.¹¹

⁹ FERNANDES, Sonia. *Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil*. Dissertação de mestrado, Florianópolis, UFSC, 2000; RIVERO, Andrea. *Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia*. Dissertação de mestrado, Florianópolis, UFSC, 2001; CAMPOS, Rosânia. *Entre lutas e sonhos: a formação das professoras leigas da educação infantil*. Dissertação de mestrado. Florianópolis, UFSC, 2001.

¹⁰ Esta definição de formação inicial ou regular é utilizada por MACHADO (1996)

¹¹ Esta compreensão de formação continuada é discutida por NASCIMENTO (1997)

Em relação à formação de professores para educação infantil em cursos de pedagogia muitas são as questões que têm sido levantadas pelos pesquisadores: Será o ensino superior o único ou o principal caminho para a formação? Qual o perfil dos cursos destinados a estes educadores? Devem oferecer formação específica para a atuação com crianças de 0 a 6 anos ou 0 a 10 anos? De forma integrada à estrutura curricular ou separada em habilitações?

No que diz respeito ao local em que os profissionais devem ser formados a LDB estabeleceu que a formação de docentes para atuar na educação básica deve realizar-se em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.¹² Segundo Rivero(op.cit.),

“embora de alguma forma incorpore a questão da elevação da escolaridade ao recomendar a formação em nível médio (necessária para atender à enorme demanda existente)¹³ e nas universidades, ao propor e regulamentar a criação dos Institutos Superiores de Educação¹⁴ a Lei desconsidera em vários aspectos os avanços conquistados na área da formação de professores para a educação básica em geral e em especial para a Educação Infantil.

A formação de professores de Educação Infantil nas universidades foi colocada em risco a partir das últimas legislações, o que evidenciou a necessidade de aprofundar o conhecimento a respeito dessa formação nos Cursos de Pedagogia.

Foi dentro deste contexto que Rivero (2001) buscou aprofundar a reflexão sobre o tema da formação dos professores de Educação Infantil a partir das concepções de criança, de professor e de educação infantil presentes nas duas décadas da Habilitação de Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir da análise documental e do ponto de vista dos alunos e professores envolvidos com esta habilitação entre 1980 e 1998. Vale destacar que a habilitação em educação infantil junto

¹² Lei 9394/96, art. 62.

¹³ Além da formação em nível médio, no título das disposições transitórias da LDB é expressa a recomendação de realização de cursos de formação em serviço para habilitar os profissionais leigos que estão atuando nas instituições. Entretanto, trata-se de uma solução emergencial. Ver Machado (1998).

¹⁴ A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação pelo Conselho Nacional de Educação ocorreu em 10/8/99 e sua homologação em 10/9/99.

ao Curso de Pedagogia da UFSC foi criada em 1980, momento em que prevalecia uma compreensão de que os cursos de pedagogia deveriam formar o especialista em educação e não o docente.

A autora afirma que os depoimentos de alunas e professoras evidenciam que a formação na habilitação tem propiciado nessas duas décadas um espaço muito fértil para as discussões sobre a criança pequena, fruto de um permanente diálogo com o “novo”, de um olhar atento às pesquisas produzidas na área e também a partir das investigações realizadas por alunos e professores da própria habilitação. Elementos como a reflexão, as indagações, a crítica parecem ter estado presentes no processo de formação dessas alunas. E aí residiria o diferencial da formação universitária.

Além dos aspectos positivos levantados a autora também encontrou contradições e impasses nessa formação. Uma dessas contradições foi enfatizada pela alunas de ambas as décadas e trata-se do anseio por um maior contato com as crianças durante a formação inicial uma vez que esta ocorre apenas nas 7ª e 8ª fases do curso. As alunas apontam a necessidade de ver, de observar, de interagir com crianças, simultaneamente à participação em atividades acadêmicas, que possibilitassem refletir a respeito desse contato. Para Rivero (2001),

“...a formação inicial, em função de caracterizar-se predominantemente por atividades de cunho racional e verbal, talvez seja insuficiente para possibilitar uma compreensão que favoreça a construção de uma rotina que rompa com o modelo escolar e respeite, como indica Batista,¹⁵ as crianças em seus tempos próprios e suas diversidades de ritmos. Conviver com crianças durante a formação em educação infantil, com o objetivo de iniciar uma aproximação de seus muitos modos de se expressar, ou seja, de dar sentido à compreensão de que a criança é um ser de múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, motora, corporal, sexual, gestual, entre outras.(p.166).

Ao concluir o seu trabalho a autora afirma que tal compreensão contribui para que pensemos a formação inicial como um espaço que introduza elementos para a construção de uma postura profissional de valorização de práticas como a *observação*, a *discussão* e a *reflexão* sobre os movimentos das crianças, como instrumentos fundamentais da prática

¹⁵ BATISTA, 1998, p. 74.

pedagógica em educação infantil. Destaca ainda que uma aproximação de instituições em que convivem crianças pequenas e adultos, talvez possibilite uma reflexão mais significativa sobre as condições concretas de vida das crianças e de suas famílias, sobre as condições de trabalho dos professores, sobre diferentes modelos de atendimento às crianças pequenas. Por último, indica que compreender a formação inicial como uma primeira fase do processo de desenvolvimento profissional não implica em reduzir a sua importância nesse processo. Aponta ainda a necessidade de investigações e reflexões sobre as possibilidades da formação em educação infantil nas universidades, como um dos elementos necessários para concretizar uma educação infantil que possibilite às crianças das creches e pré-escolas públicas, viver a infância nas suas múltiplas possibilidades (idem, *ibidem*, p.169).

Dentro do eixo formação continuada a pesquisa de Sônia Fernandes “Grupos de formação – análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil” teve como proposta compreender os sentidos e significados formulados pelos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis acerca de sua própria formação na experiência de formação em serviço por eles vivenciado nos Grupos de Formação. Os Grupos de Formação dos professores das Creches e Núcleos de Educação Infantil (NEIs) da Rede Municipal de Ensino da cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, compunham uma das ações da política de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação (SME) na gestão da Frente Popular no período de 1993/1996.

A partir da análise de documentos gerados pela SME, em especial 232 textos escritos pelos professores durante o processo de formação, e de entrevistas os dados da pesquisa tornaram visível um processo de formação em serviço para professores da Educação Infantil que rompeu, em muitos aspectos, com a perspectiva “clássica”¹⁶ de formação uma vez que os professores foram se tornando protagonistas da sua própria formação.

¹⁶ Na perspectiva “clássica”, a polarização entre teoria e prática se faz presente desde a sua concepção - pois planejada nas academias, portanto imersa nas mais recentes informações e nas novas tendências – à sua execução - pois vivenciada pelos professores, que recebem toda uma formação teórico - técnica para,

Segundo os professores pesquisados os aspectos positivos dos Grupos de Formação eram de um lado, a constituição dos grupos compostos de professores de diferentes instituições e, de outro, a permanência de alguns professores num mesmo grupo durante os três anos. Este convívio entre profissionais de diferentes instituições pela sua continuidade possibilitou redimensionar a sua própria prática pedagógica através do relato das experiências dos colegas. Para os professores, a apresentação do trabalho desenvolvido em outras instituições, mesmo que apresentando aspectos similares, os fizeram olhar a sua realidade sob outras perspectivas. Para Fernandes (2000),

“...o desenvolvimento de uma práxis reflexiva é favorecida em processos de formação deste tipo, pois permitem que os professores - em função do número de participantes e da sistematicidade dos encontros - exponham as suas experiências e, com base nas questões apresentadas, busquem os aportes teóricos que ajudem não só na compreensão dos problemas como também nas possíveis transformações do trabalho cotidiano das creche e pré-escolas.” (p. 102).

A pesquisa indicou ainda que a positividade dada pelos professores a este processo de formação esteve presente em todos os textos analisados, assim como nas entrevistas e foi reforçado pelos constantes pedidos de continuidade do mesmo. Confirmando a ideia de que para trabalhar com crianças pequenas em creches e pré-escolas os professores precisam de um espaço de troca, de interlocução com seus pares na busca de um trabalho que avance em relação a uma proposta educacional – pedagógica de qualidade. Outro aspecto destacado por todos os entrevistados diz respeito à importância dos professores poderem escolher se querem ou não participar dos processos de formação (adesão espontânea), uma vez que a “vontade de participar” é condição fundamental.

Ainda com relação ao eixo formação continuada, Rosânea Campos realizou uma pesquisa intitulada “Entre lutas e sonhos: a formação das professoras leigas da educação infantil” com o objetivo de compreender a maneira como as professoras leigas¹⁷ de creches comunitárias organizam seus trabalhos, a maneira pela qual ao longo de suas práticas foram construindo seus saberes¹⁸. Segundo Campos:

posteriormente, substituir a sua “velha” prática por uma mais adequada às novas tendências. CANDAU, V. M., 1995.

17 São considerados professores leigos aqueles profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas em creches e pré-escolas e que não possuem a formação mínima no magistério em nível médio.

18 Pesquisa realizada na cidade de Joinville, interior de Santa Catarina. CAMPOS, 2001.

Quando se fala em professoras leigas é de suma importância compreender essas profissionais inseridas no contexto histórico buscando apreender o movimento social e político que engendra esse tipo de profissional. Isto é, quais eram as orientações político-econômicas que permitiram, e incentivaram, a entrada de pessoas sem formação acadêmica nos espaços de educação infantil? Quais as propostas existentes para qualificar esse contingente de pessoas que atende as crianças menores de 6 anos no país? Com crianças de que classe econômica essa profissional trabalha?

Uma vez feita esta contextualização a autora orientou sua pesquisa a partir de algumas questões: como elas fazem para desenvolver suas práticas? Considerando que, possuem formação escolar limitada, freqüentam poucos cursos e os mesmos em sua maioria não levam os seus saberes em conta, não possuem assessoria pedagógica, como essas professoras organizam seus planejamentos? Como foram construindo os seus saberes?

Comentário:

Os dados da pesquisa tornaram explícita uma rede informal de formação, ou como foi denominado pela autora, uma rede “invisível” de formação composta por constantes trocas, visitas a outras instituições, pesquisas em livros e revistas e pela apropriação dos cursos que freqüentam. É por meio dessa rede que as professoras foram construindo e aperfeiçoando suas práticas. São nas trocas com colegas do mesmo ambiente e com conhecidos de outras instituições que as professoras leigas vão desenvolvendo a reflexão sobre seus trabalhos e desenvolvendo os chamados saberes tácitos.

Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade dos cursos de formação procurarem articular as práticas e os saberes dos professores/as com os conteúdos teóricos. Evidenciam a inadequação dos *cursos pautados na transmissão de conhecimentos*, e no caso específico da educação infantil, na urgência de se considerar toda a especificidade da área nos programas de formação, não sendo mais aceito a organização desses cursos a partir das crianças do ensino fundamental.

Com relação especificamente a área de educação infantil a formação guarda ainda, segundo a autora, outra peculiaridade: deve contribuir para suprir as suas necessidades, ou seja, a formação não pode ser organizada a partir do currículo que será trabalhado com as crianças, mas sim organizada para possibilitar ao professor/a ampliar seus conhecimentos de maneira

tal que a partir desses possa ampliar e auxiliar as crianças nas suas experiências cotidianas. Desta forma, os cursos de formação deveriam se utilizar de diferentes tipos de linguagem, resgatando no professor/a a dimensão lúdica e a capacidade de olhar o mundo “com olhos de crianças”. Campos(idem) alerta que:

Todas essas características da educação infantil ratificam a questão de que, se pensar na formação atualmente das professoras da área, é pensar muito mais do que certificar um contingente de pessoas para atender a legislação vigente. A garantia de qualidade na área passa então por uma formação que abranja todos esses pontos levantados e que possibilite uma formação efetivamente adequada com as propostas hoje discutidas na área. Além disso, torna imprescindível também a oferta dessa formação de maneira que todas as professoras possam realizar, em outras palavras, que não implique em custo oneroso para as mesmas.

Diretamente ligada a questão da formação dos professores de educação infantil temos a pesquisa “Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche” de Alessandra Mara Rotta de Oliveira. O ponto de partida desta investigação foi “a busca de um jeito de ver as crianças sob ângulos ainda pouco explorados, a busca do diálogo com elas sobre as questões que envolvem a sua infância e que possam ampliar a compreensão dos adultos e profissionais da área sobre esta especificidade da vida humana em Creches e Pré-escolas”. Além disso, pretendeu levantar elementos que possam auxiliar nas reflexões acerca do trabalho do professor de educação infantil que precisa garantir um cuidar e educar, de forma indissociável e de qualidade¹⁹, respeitando as crianças como sujeitos de direitos.

Algumas perguntas orientaram o trabalho de investigação junto a um grupo de crianças de 5 a 6 anos que freqüentam uma creche pública: o que sabemos sobre as crianças que conseguem ter acesso à Educação Infantil? De que mais gostam na instituição de Educação Infantil que freqüentam? Do que sentem falta? Quais suas expectativas em relação a este espaço destinado ao seu cuidado e à sua educação?

¹⁹ O termo qualidade será empregado neste texto no sentido do educar e cuidar indissociáveis, pretendendo atender os Direitos Fundamentais das Crianças, tal como concebido no documento "Critérios Para Um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças", elaborado pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1995).

Ao utilizar um conjunto de procedimentos metodológicos (observação participante, registro escrito no Diário de Bordo, do registro visual e audiovisual e de desenhos produzidos pelas crianças) a autora pretendeu auxiliar os adultos, ainda em processo de “alfabetização” na leitura dos cem modos de ser das crianças.

A pesquisa apresentou o ponto de vista das crianças sobre o que fazem em casa, que músicas gostam de ouvir, do que brincam fora e na creche. Além disso, através de desenhos as crianças também informaram do que gostam e do que não gostam na creche. Segundo Oliveira (2001b):

No jogo existente entre o que as crianças gostam ou não no espaço da instituição de educação infantil, aparece uma contraposição entre o "sujeito-criança" e o "sujeito-aluno" no mesmo espaço, sendo que a caracterização, por assim dizer, de uma infância centrada no "sujeito-aluno" fica visivelmente marcada nas falas e desenhos das crianças, mesmo que as orientações pedagógicas da instituição, segundo seus profissionais, não sejam pautadas em conteúdos e formas de ensinar tradicionais do ensino fundamental.(p.12).

No entanto, continua Oliveira, “o que pude constatar é que não é somente o "ensino" de letras e números, o "copiar palavras" que fazem da Educação Infantil uma antecipação das práticas da escola”. A forma como os educadores organizam o tempo e o espaço dentro da instituição, as interações criança/criança e crianças/adultos, as normas e valores vigentes é que evidenciam, nos pequenos detalhes, uma organização escolar do trabalho.

Dentre as inúmeras sugestões ou dicas fornecidas pelas crianças através de seus desenhos destaca-se a necessidade e o desejo que têm de contato com a natureza. Sonham com uma creche que tenha jardins, flores, árvores frutíferas, árvores com cabanas em seus galhos e redes para deitar, água para brincar. O que nos leva a pensar na arquitetura homogênea das creches municipais e na questão do direito das crianças ao convívio com a natureza. Diante da pergunta: de que forma estamos ajudando as crianças pequenas a terem acesso ao que lhes é de direito, segundo os *critérios para um atendimento de qualidade*? A própria autora responde:

Infelizmente, não somente estamos roubando as “cem linguagens” das crianças, como diz Malaguzzi, mas também, pela estrutura encontrada hoje na maioria das Creches públicas, estamos roubando-lhes outro bem da humanidade: o contato com a natureza. (Oliveira, 2001, p.13).

III. CONSIDERAÇÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DAS INVESTIGAÇÕES REALIZADAS

Conforme procuramos evidenciar, as pesquisas citadas tiveram em comum a preocupação em torno dos professores de educação infantil, como também uma perspectiva metodológica que buscou privilegiar ouvir a voz dos sujeitos envolvidos, no caso os profissionais-professores, profissionais – professores leigos e os profissionais – ex-alunos e, por último, as crianças. Esta perspectiva de dar voz aos protagonistas do processo educativo parte da clareza de que as pesquisas sobre este tema devem contemplar não só os aportes teóricos como também o ponto de vista e os saberes de quem vive a condição de ser professor de educação infantil ou de ser formado por cursos voltados para estes profissionais ou, ainda, de ser uma criança que frequenta instituições de educação infantil.

Outra constatação diz respeito à falta de bibliografia que trate da especificidade do professor de educação infantil. Na verdade, grande parte do referencial teórico²⁰ utilizado estava voltado para as discussões da formação dos professores do ensino fundamental e médio, sem que seja dado destaque para a especificidade do professor de crianças de 0 a 6 anos. Percebe-se, portanto, a necessidade de uma produção teórica que contemple a especificidade do professor de educação infantil.

Constatou-se ainda a necessidade de pesquisas que permitam conhecer como os profissionais que atuam na educação infantil, e não tem formação específica, estão fazendo para atender ao nível de formação exigido pela legislação. Além disso, é necessário saber como são estes cursos? Qual a sua proposta curricular? Qual o espaço dado nestes cursos para a especificidade dos professores de educação infantil? Quem está oferecendo estes cursos?

Além do que foi exposto, o resultado destas pesquisas realizadas, em sua maioria em instituições de educação infantil no município de Florianópolis, trouxe uma preocupação com a falta de sintonia entre os processos de investigação por parte dos pesquisadores e a prática pedagógica dos professores que atuam diretamente nas instituições com as crianças.

²⁰ Schon (1992), Zeichner (1993), Fiorentini (1999) entre outros.

Em muitos casos, apesar dos resultados das pesquisas apresentarem reflexões sobre o cotidiano das instituições de educação infantil, o impacto dos mesmos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nestas instituições pelos professores são poucos.

Este percurso foi evidenciando que se quisermos melhorar os serviços educacionais para a infância, necessitamos contemplar uma maior articulação entre os processos de investigação e os processos formativos dos professores. Temos clareza que as pesquisas realizadas nestas instituições só fazem sentido na medida em que de fato possam contribuir para a melhoria do trabalho realizado junto às meninas e meninos que freqüentam creches e pré-escolas públicas. Esta conclusão aponta para a importância do processo de valorização do profissional responsável pela organização e pela ação educativa, implicando necessariamente no esforço de engajamento dos mesmos no processo de reflexão sobre sua própria prática e formação.

Nesta perspectiva, o estabelecimento de indicadores para avaliação dos contextos educativos exige de um lado, maior articulação entre os processos de investigação e os de formação e, de outro lado, uma compreensão do que se entende por avaliação.

Em nosso entender a avaliação dos contextos educativos somente será frutífera se absorver a perspectiva de todos os protagonistas: pais, crianças e professores. E mais, deve contemplar um processo de construção coletivo envolvendo estes protagonistas sem pontos de chegada pré-definidos que não seja o desejo de um viver solidário, feliz e pleno de possibilidades controladas unicamente pelo respeito ao outro e à natureza, inspirados pela paz e pela liberdade.

Compreendemos, portanto que há necessidade de se adotar uma postura crítica em relação ao termo “qualidade”. É preciso considerá-lo como categoria história e social recheada de interesses e de significações. Não deve ser um objetivo a atingir “em si”, como se não houvesse nesse esforço outros interesses que não a “satisfação do cliente”. Um processo de avaliação que buscasse contemplar os princípios que enunciamos acima não se lançaria a campo na perseguição de “certificados de excelência” definidos alhures, os quais estimulam o processo de competição, ao invés da colaboração, estimulam uma visão da educação como mercadoria que acaba transformando todos os desejos de construção de um projeto

educativo autônomo e libertador em um processo de colonização comandado por modelos de eficiência e eficácia inquestionáveis.

Atualmente um grupo de pesquisadores do NEE0A6 está se dedicando a construir um processo de avaliação de contextos educativos levando em conta a direção que estamos explicitando nas considerações acima colocadas. Especificamente a pesquisa/formação/intervenção envolve crianças do grupo 1 (cerca de 30 bebês na faixa etária que varia de 4 a 24 meses) matriculados no Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI, da Universidade Federal de Santa Catarina, quatro professoras que trabalham com esta faixa etária, os pais das crianças (que pertencem à comunidade universitária: alunos, funcionários e professores) e a coordenação pedagógica.

O pressuposto aqui é que no processo de avaliação dos contextos educativos dá-se o encontro de racionalidades igualmente potentes que devem ser respeitadas, e não o encontro de uma racionalidade que tem a resposta com a irracionalidade que precisa ser conduzida ao padrão de excelência, ou seja, os paradigmas devem ser questionáveis. Não obstante o acordo básico funcione em cima de certos princípios universais como o respeito à vida, a não violência, o direito a viver plenamente a infância, o direito ao conhecimento, o direito à livre expressão de idéias...entendemos que o ponto de chegada do processo é um contínuo reconstruir-se que nasce do debate suscitado pelo encontro das diferentes racionalidades: a racionalidade das crianças, a dos professores, a dos pais e a dos pesquisadores. É neste sentido que dissemos, antes, da importância de exercitar nas práticas de formação e de pesquisa a capacidade de ouvir, a capacidade de dar voz aos diferentes protagonistas na relação educativa.

Estas idéias, que soam um tanto utópicas e “idealistas” frente ao paradigma da Modernidade, indicam que a referência para resgatar a nossa humanidade deve enfrentar a racionalidade centrada no *Mercado* e na produção do *homo faber*. Embora seja uma tarefa extremamente difícil contrapor-se à hegemonia avassaladora da visão de Mercado e à centralidade da Ciência Moderna em nossa cultura, sua própria realização em nosso tempo demonstra os excessos e os déficits que construiu: por um lado o enorme avanço no

conhecimento, por outro a extrema imprudência em sua aplicação uma vez que é comandada prioritariamente pelo imperativo do lucro; por um lado a geração de riquezas incalculáveis, por outro a ampliação de misérias inimagináveis, indecentes mesmo em uma ética de espécie humana.

Na direção de uma proposta de enfrentamento do paradigma da Modernidade, ainda hegemônico em nosso tempo, concordamos com as teses do professor Boaventura Santos (2000) de que vivemos em um tempo de transição paradigmática e a configuração do que está por vir só pode ser obtida neste momento por via especulativa, uma especulação fundada nos sinais que o paradigma atual emite, embora nunca por ele determinada: o paradigma de *um conhecimento prudente para uma vida decente*.

De certa forma esta posição significa admitir que não temos a resposta, ou melhor dizendo, que a nossa resposta é própria deste tempo de transição que vive o esgotamento das energias emancipatórias da Modernidade e que deseja, necessita mesmo, construir outros caminhos. Caminhos que superem o utopismo automático da tecnologia e a recriação hipermoderna das mazelas pré-modernas como a fome, a miséria, as guerras, o imperativo da força, etc.

Não obstante este quadro de *semicegueira*, segundo Santos (2000) típico dos momentos de transição, nos arriscamos a apresentar indicações no sentido de criar um novo mapa de práticas emancipatórias, quais seriam principalmente centradas na exploração das representações inacabadas da modernidade, aquelas representações mais abertas que resistiram à lógica da racionalidade cognitivo-instrumental colonizada pelo princípio do Mercado: o princípio da *comunidade* e a racionalidade *estético-expressiva* (Boaventura Santos, op.cit., p.74 e seguintes). No âmbito da organização comunitária explorar as dimensões da solidariedade e da participação; no âmbito da racionalidade estético-expressiva, explorar os conceitos de prazer, autoria e artefactualidade discursiva. Todo este esforço na direção de procurar transitar do “conhecimento regulação” para o “conhecimento emancipação”, conforme aponta o autor.

BIBLIOGRAFIA

ALVES–MAZZOTTI, Alda. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.96, p.15-23, fev.1996.

AZANHA, José M. P. *Uma idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo, EDUSP, 1992.

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: BRASIL, MEC, SEF, COEDI. , *Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC 1994, p. 11-15.

BATISTA, R. *A rotina do dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, 1998. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). UFSC. 175 p.

BRANDÃO, Zaia & Mendonça, A. W. (org.) *Por que não lemos Anísio Teixeira*. (Coleção da Escola e Professores), Rio de Janeiro, Ravil, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.068, de 13/07/1990: Constituição e Legislação relacionada. São Paulo, Cortez, 1991.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federal do Brasil*. Imprensa Oficial, Brasília, D.F, 1988.

BRASIL, “Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.248, 23.12.1996, p.p.27833 – 27.841.

CAMPOS, Maria M. Educação Infantil: o Debate e a Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n.101, p113-127, jul.1997.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade* (São Paulo), p. 126-142, ano XX, n. 68, dez. 1999.

CAMPOS, Rosânia. Entre lutas e sonhos: a formação das professoras leigas da educação infantil. Florianópolis, 2001. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, UFSC.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a. p.69-90.

CANDAU, V. M.. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: ____ (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b. p.235-250.

CERISARA, A. B. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, 1996. 186p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CERISARA. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?* In: *Perspectiva*, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. *Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques infantis para crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP.

FERNANDES, Sonia. *Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil*. Florianópolis, 2000. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFSC.

FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes; um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. et al (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: associação de leitura do Brasil, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom quixote, 1995, p. 51- 76.

GERALDI, C. M. G. et al (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: associação de leitura do Brasil, 1998.

GOUVEIA, Aparecida J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.49, p. 67-70, mai.1994.

KAPPEL, M. D. B. *As crianças de 0 a 6 anos nas estatísticas nacionais*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2000, Rio de Janeiro: Anais, OMEP, p. 120-150.

KISHIMOTO, T. M. . *Formação de profissionais de educação infantil: prática reflexiva e profissional*. IN: Reunião Anual da ANPEd, 23, set. 2000, Caxambu, MG, mimeo.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação e Sociedade* (São Paulo), p. 61-79, ano XX, n. 68, dez. 1999.

KRAMER, S. Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: BRASIL. MEC. SEF. COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC, p. 69-81, 1994b.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola: Questões Teóricas e Polêmicas. BRASIL. MEC. SEF. COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC, p. 16-28, 1994a.

KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Izabel. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. CAMPINAS, S.P., Papirus, 1996.

KUHN, Tomás S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1992.

MACHADO, M. L. *Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais*. In: Perspectiva, v. 17, n. especial, p. 85-98, jul./dez.1999.

MACHADO, M. L. de A. Formação e valorização do profissional de educação infantil. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1996, Brasília. (mimeograf.)

MACHADO, M. L. *Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos*. São Paulo, 1998. 219p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (mimeograf.).

MALAGUZZI, Loris. *Invece il cento c'è*. In: EDWARD, C. GANDIN, L. FORMAN, G. *Cento linguaggi dei bambini*. Itália: Edizione Junior, 1995.

MARIN, A J. Educação continuada: introdução a uma análise. In: *Caderno CEDES*, n. 36, p. 13-20, 1995.

MAZZOTTI, Tarso B. *Estatuto de cientificidade da Pedagogia*. In: Pimenta, S. G. (coord.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo. Edit. Cortez,, p.13-37, 1996.

NASCIMENTO, M. das G.. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p.69-90.

NÓVOA, Antônio. As ciências da Educação e os Processos de mudança. In: PIMENTA, S.(org.). *Pedagogia, Ciência da Educação ?* Cortez Editora, p. 71-106, 1996.

RIVERO, Andréa. *Da educação pré-escolar a educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação), Florianópolis, UFSC, 2001;

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290 p.

_____ Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, p. 21-33, 1998

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. et al. A construção de uma proposta pedagógica para creches: uma trajetória de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. *Paidéia / Cadernos de Educação*, Ribeirão Preto, n. 1, ago.1991.

SACRISTÁN, José. G. Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. In: *Escolano A. e outros*. Epistemologia y educación. Salamanca, Ed. Sigueme, 1978.

SANTOS, Boaventura Souza. *Pelas Mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura Souza. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 2 ed. V.1. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

SARMENTO, M. J. & PINTO, M.(Coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal, Bezerra Editora, 1997.

SILVA FILHO, J.J. & ROCHA, Eloisa A.C. Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis. *Perspectiva*, v.15, n.28, p.105-155, jul./dez. 1997.

SOUZA, S. J. e KRAMER, S. Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche de 2º grau. In: ROSEMBERG, F; CAMPOS, M. M. e VIANA, C.P. (orgs). *A formação do educador em creche*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 42-69.

STRENZEL, Giandréa. *A educação infantil na produção dos programas de pós graduação em educação no Brasil: as indicações pedagógicas das pesquisas sobre crianças de 0 a 3 anos em creches*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação), Florianópolis, UFSC, 2000;