

PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSERÇÃO NA CARREIRA,  
ESPAÇO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO  
Valdete Côco – UFES

### **O contexto do trabalho**

Este trabalho é parte integrante da pesquisa Mapeamento da Educação Infantil - EI - no Espírito Santo - ES. A pesquisa, em sua totalidade, desenvolve três ações integradas: o levantamento de estudos que focalizam a EI no cenário local, o acompanhamento dos editais dos concursos públicos para provimento de cargos para essa etapa da educação básica<sup>1</sup> e a aplicação de questionário aos responsáveis pela EI nos municípios. Para explorarmos o trabalho docente na EI focalizamos, nesse trabalho, as diferentes formas de denominação dos cargos vinculados ao trabalho pedagógico realizado nas instituições, as alternativas de vínculo empregatício oferecido pelos municípios, a formação inicial requerida e a formação continuada desenvolvida para os profissionais. Esses focos são explorados a partir do instrumento aplicado aos responsáveis pela EI nos municípios e relacionados ao contexto de transformações das políticas educacionais voltadas à configuração do trabalho docente no cenário educacional contemporâneo.

As políticas educacionais têm indicado mudanças na dinâmica de oferta da escolarização e nas formas de desenvolvimento do trabalho escolar com implicações na atuação dos diferentes profissionais, em especial, na atuação dos docentes. No cenário educacional ocorre (principalmente a partir dos anos de 1980) uma ampliação significativa de estudos e pesquisas de variados campos de saber que promovem uma interface com a formação de professores. Um olhar panorâmico dos trabalhos permite observar a proposição da necessidade de mudanças, o questionamento dos papéis atribuídos aos profissionais da educação e a compreensão da escola como um espaço que integra dimensões culturais, sociais e políticas. Os estudos indicam a complexidade da atuação docente num quadro institucional intrincado de reformas educacionais.

---

<sup>1</sup> Essa ação da pesquisa contou com apoio financeiro da Fundação de Apoio a Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - FAPES

Nesse quadro, os professores são olhados com desconfiança e acusados de terem uma formação deficiente e, ao mesmo tempo, são bombardeados com uma retórica que os afirma como elementos essenciais para melhoria do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1998, p. 34). Emerge para os professores um cenário educacional com demandas de realização de trabalho qualificado conforme as diferentes necessidades que se apresentam, de desenvolvimento de articulações com outros profissionais, de acompanhamento e de registro de sua atuação permitindo a visibilidade e divulgação do trabalho realizado, de busca por continuidade de formação com vistas a responder aos novos desafios que vão se apresentando e de inserção na comunidade educativa participando ativamente dos processos decisórios inerentes ao trabalho pedagógico. Associam-se a essas demandas desafios vinculados as condições de trabalho, de remuneração, de formação, de progressão na carreira, etc. Essa complexidade da atuação docente vem se apresentando, no cenário da EI, vinculada às especificidades de atuação nessa etapa da educação e à luta por garantir a EI como um direito para todas as crianças, no bojo das transformações no conceito de infância e dos processos de institucionalização da infância.

Em seu pertencimento aos sistemas de ensino, a EI como um direito vem conquistando cada vez mais afirmação social fortalecendo a luta histórica pelo aumento gradativo das matrículas e pelo atendimento qualificado nas instituições. Esse atendimento envolve diferentes idades e tem abarcado variadas instituições que engendram discursos, representações, leis, prescrições e práticas voltadas para a infância em correlação com os ofícios e demandas de profissionalização (PLAISANCE, 2004) interagindo significativamente com o espaço social ocupado pelas crianças (RAYNA & BROUGÈRE, 2000). Nesse sentido, o campo de atuação com a infância, na interface com outros campos e áreas de saberes, se constitui com uma circulação intensa de idéias e de propostas indicando que a EI atua no contexto educacional na construção de um campo pedagógico com especificidades para o atendimento da pequena infância fortalecendo a demanda pela atuação docente em todos os seguimentos da EI.

Nessa perspectiva de uma conquista progressiva de visibilidade para a EI construindo críticas a programas assistencialistas e compensatórios e afirmando o trabalho

pedagógico vinculado ao início do processo de escolarização, culminando com o pertencimento do EI à escola básica, nos inspiramos na noção de campo de Bourdieu (1996 e 2002) na observação da EI como uma sub-campo no contexto educacional com um sistema estruturado com uma lógica própria (mesmo que precariamente em muitos espaços) e com uma dinâmica que supõe trocas e relações de poder internas e externas. Nesse espaço social - sempre carregado de disputas, rearranjos, comunhão de interesses e outros jogos de poder – estabelecem-se as disposições de agir, de conhecer e de trabalhar que vão construindo o pertencimento aos sistemas de ensino e configurando demandas para a atuação docente.

Tomando uma concepção de criança e de infância que foi se fortalecendo na produção acadêmica, principalmente a partir da década de 80, com premissas de afirmação da criança como cidadãos de direitos, indivíduos únicos, singulares e participantes ativos no contexto social e que, nessa etapa, demandam intensamente a participação dos adultos no auxílio em atividades que ainda não conseguem fazer sozinhas (BRASIL, 2006, p. 18), foram construídas propostas que, reconhecendo uma especificidade intrínseca ao trabalho pedagógico nessa etapa da educação, somaram forças na proposição do caráter educativo da EI. Está se configurando um campo de trabalho acompanhado da necessidade de profissionalização e formação dos educadores associado ao reconhecimento dos profissionais como docentes (BONETTI, 2005). A observância da especificidade do trabalho pedagógico na EI tem implicado discussões que articulam uma idéia de “ser professor sem dar aulas” (RUSSO, 2007, p. 57-83), visto que o modelo de professor dos outros níveis de ensino não se aplica a essa etapa da educação, com uma dinâmica de trabalho cotidiano que tem reunido diferentes profissionais no trabalho direto com as crianças.

Na pesquisa, essa complexidade nos remete a idéia, assinalada pelo poeta John Ashbery, que o hoje inexplorado nos coloca a dificuldade de mapear uma situação atual<sup>2</sup>. Estamos enredados nos fios do presente, cujas pontas tateamos. Buscamos puxar *pontas de fios* para abarcar a EI no cenário capixaba relacionando-a ao percurso do campo educacional de modo a considerar as lógicas de atendimento às crianças vinculadas a configuração

---

<sup>2</sup> “Amanhã é fácil, mas hoje é inexplorado, / Desolado, relutante como toda paisagem / Em ceder as leis de perspectiva” (apud BOSI, 1999).

do trabalho dos profissionais que vão progressivamente atuando nesse campo. Para focalizarmos a formação de professores no contexto da EI no ES nesse trabalho, recortamos dados organizados a partir do retorno do questionário por 41 municípios:

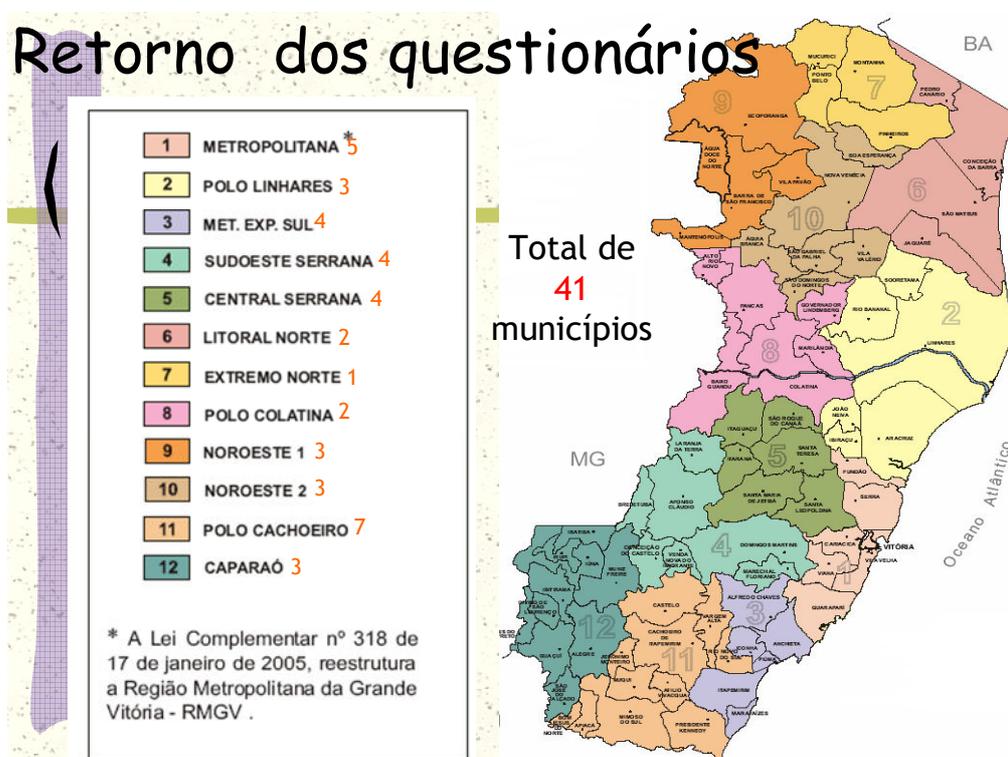


Figura 1: Distribuição dos municípios que retornaram instrumento<sup>3</sup>

Buscamos observar a EI no cenário capixaba – o nosso familiar - como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas cristalizados utilizados para nossa vida cotidiana aproveitando da possibilidade de rever e enriquecer os resultados (VELHO, 2004, p. 121-132). Com esse propósito, nos pautamos na idéia da EI como um direito que, no seu percurso, pode ser resignificada em suas representações, ações e perspectivas pelos diferentes atores sociais. A mediação de ancoragem reside na concepção de que “o real é processual” (KONDER, 2002, p. 187) potencializando a ação dos sujeitos na história como “seres fazedores e refazedores do mundo” (FREIRE, 1998, p. 47). Com isso trabalhamos com a possibilidade de o homem se constituir e de reinventar a si e à sociedade continuamente na dinâmica complexa e conflituosa da vida

<sup>3</sup> Figura trabalhada sob mapa do ES (disponível em [www.es.gov.br](http://www.es.gov.br)).

cotidiana. Nesse sentido, estamos nos perguntando: o que estamos “inventando” no campo da EI? Como nossas invenções se relacionam com a configuração do trabalho docente nesse campo? Nessa perspectiva, a pesquisa está vinculada à análise das políticas públicas no âmbito da educação, em especial, na área de formação de professores para a EI.

Para essa vinculação, a partir da teoria crítica da modernidade e da cultura, tomamos como pressupostos a idéia de direito e de políticas públicas inseridas na perspectiva da cidadania. Procuramos o conjunto da produção em EI, suas ramificações, temas e táticas como respostas às demandas do presente procurando compreender os muitos tempos que fazem da EI, a nossa busca no terreno dos direitos sociais, assinalando uma perspectiva de futuro como um horizonte em que tiramos os valores para qualificar o presente, um horizonte que não se constitui como a continuidade da mesma vida, mas como a possibilidade de transformar formalmente essa vida (BAKHTIN, 1992, p. 132-136). Com isso acreditamos que a pesquisa nos convida a colocar o presente no centro das discussões exercitando coletivamente nossa responsabilidade. Nesse contexto, na observação dos aspectos vinculados ao trabalho docente na EI, exploramos as diferentes denominações dos cargos, as alternativas de vínculo empregatício oferecido pelos municípios e a formação inicial e continuada do conjunto dos profissionais.

### **A atuação na EI**

Nas diferentes possibilidades de atuação nas instituições de EI, os municípios apresentaram dados das seguintes funções no mapeamento do quadro de profissionais atuantes em 2007:

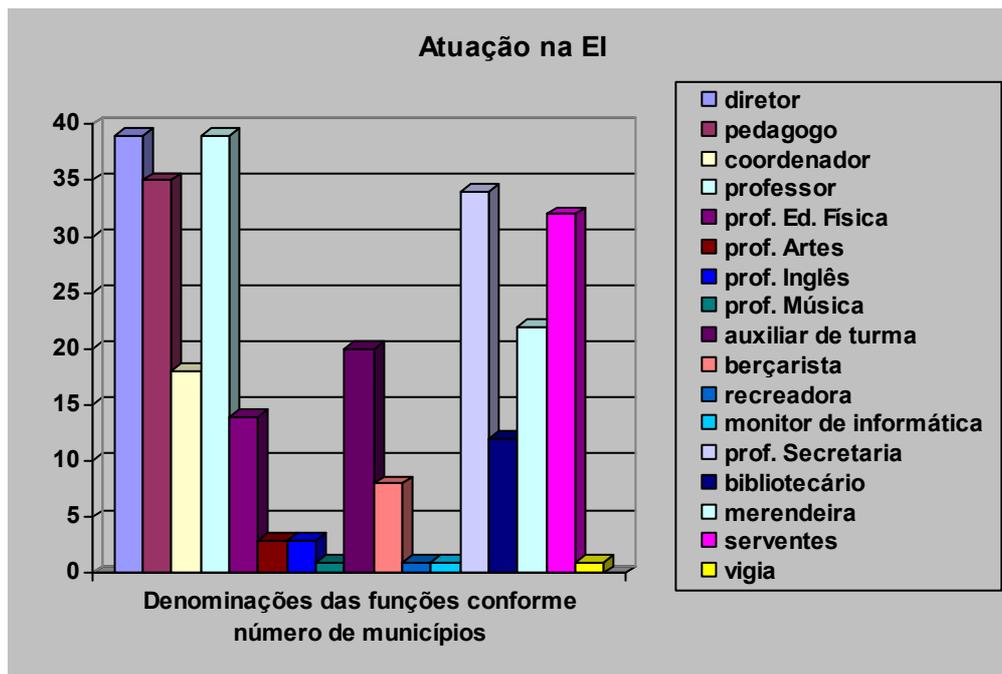


Figura 2: Formas de atuação na EI

Temos, junto à docência na EI, um processo de articulação da gestão das instituições (com a designação de direção e coordenação) e de criação de novos cargos tais como professores de áreas de conhecimento (dinamizadores), berçaristas, auxiliares de turmas e recreadores indicando uma ampliação do número total de profissionais atuantes nas instituições. Observa-se também um processo de terceirização nas funções de serventes/auxiliares de serviços gerais e vigias com esses cargos sendo extintos dos quadros municipais, mas permanecendo como uma função a ser requisitada no trabalho da EI.

Na criação de alguns cargos novos, se constitui “funções auxiliares” ao trabalho dos professores em cargos tais como recreadores, auxiliares de turmas e berçaristas que, em muitos casos não pertencem ao quadro do magistério (e por isso não gozam do reconhecimento e não atendem às prerrogativas de formação) num processo de grande discussão vinculada à necessidade de integrar as ações de cuidado e de educação. Assim, temos um cenário de discussão da configuração das funções e de demanda de articulação cotidiana de saberes e fazeres entre profissionais, no trabalho com o mesmo grupo de crianças. Com isso, ao tratarmos de campo profissional observamos a presença

de profissionais vinculados ao trabalho docente, ou seja, a figura do professor(a) e uma tendência de se criar figuras paralelas ao professor para “ficarem” com as crianças, geralmente responsáveis por atividades ligadas às necessidades básicas (segurança, higiene, bem-estar, proteção e alimentação) de modo que a atuação docente se efetive em momentos específicos com atividades estruturadas ligadas aos aspectos de ensino-aprendizagem. Essa divisão/integração de ações de profissionais nos remete a um delineamento de categorias distintas de trabalho atuando em mesmo grupo de crianças a partir de uma concepção não unificadora dos eixos cuidado/educação desconsiderando as proposições de uma concepção ampliada de cuidado que inclui as atividades ligadas à proteção e ao apoio necessário ao cotidiano das crianças como parte integrante do que chamamos de educar (CAMPOS, 1994; FARIA, 2005 e outros). Nessa problematização do trabalho na EI que sugere uma hierarquização entre profissionais, também temos municípios que optam, então, exclusivamente pela atuação docente no atendimento das crianças de modo que, conforme a distribuição do número de crianças por profissional, é necessária a presença de mais de um professor por grupo de crianças e outros que efetivam a contratação professores em formação, recebendo bolsas de estágio, para atuar nessas funções.

No pertencimento à carreira do magistério, 02 municípios estão efetivando processo de elaboração do plano de carreira e 37 já possuem um plano, sendo que 10 deles estão em processo de revisão. No entanto, as conquistas vinculadas ao plano de carreira do magistério não abarcam todos os profissionais atuantes nas atividades pedagógicas com as crianças.

Considerando os dados disponíveis quanto ao vínculo empregatício, temos um quadro que, sem desconsiderar o percentual elevado de contratos temporários, é possível também observar a constituição de um quadro estatutário nos municípios demonstrando a efetivação de concursos públicos para a EI no cenário local. Reunindo as informações sobre o ano de realização do último concurso público para os respectivos cargos nos municípios, evidencia-se o aumento do número de concursos a partir do ano de 2000 demonstrando também que, para a categoria de professor, foi efetivado concurso em todos os municípios:

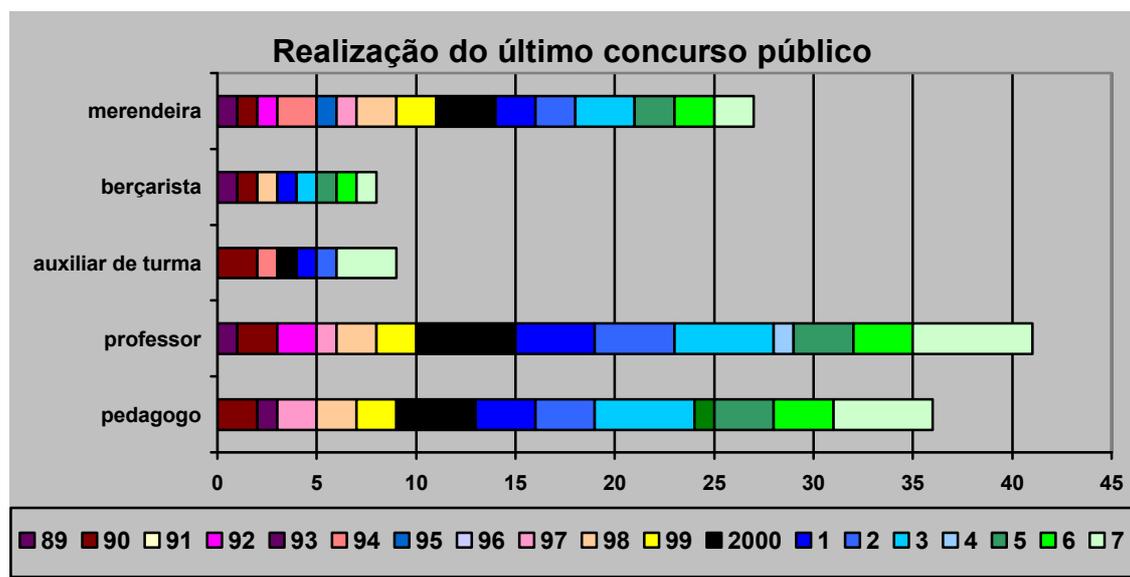


Figura 3: Ano de realização do último concurso público.

Assim, com o pertencimento aos sistemas de ensino se fortalece a função de docência nas instituições, mesmo que vinculada a outros profissionais de apoio que geralmente não pertence aos quadros do magistério. Na efetivação dos concursos, 30 municípios afirmaram a destinação de vagas específicas para a EI. Destes, 12 afirmaram também que os profissionais, após o ingresso para a EI podem se remover passando a atuar nas séries iniciais do EF (no caso de professores) ou no Ensino Fundamental como um todo (no caso de pedagogos). Os outros municípios associam a destinação de vagas específicas a uma atuação vinculada exclusivamente a EI ao longo da carreira. Esses aspectos, relacionados à especificidade do trabalho na EI, nos coloca o desafio de refletir se a permanência dos profissionais em determinado “campo de atuação” facilitaria o investimento nos processos de formação continuada tanto na seleção das temáticas a serem ofertadas como no retorno a ser observado ou se o trânsito de profissionais no âmbito da escola básica oportunizaria uma maior integração de ações contribuindo para o reconhecimento do trabalho nas diferentes etapas. Também é importante observar as implicações de um “confinamento” do profissional para aqueles que não tem identificação com o trabalho na EI, uma vez que uma eventual mudança só seria possível com a submissão a outro concurso público.

Essa problemática também precisa ser inserida nos indicativos das formas da (des)valorização da atuação profissional reconhecendo que a permanência ou a fuga de profissionais pode ser relacionada a conformação de planos de cargos e salários municipais que, em muitos casos, tem atrelado a remuneração ao nível de atuação (e não à formação) em lógicas de distinções salariais que não prestigiam a atuação na EI, em especial para os profissionais auxiliares ao trabalho docente.

Assim, a configuração do quadro de profissionais está relacionada a organização no trabalho evidenciando questões que interferem diretamente nos percursos da carreira dos profissionais gerando demandas para a formação inicial requerida e a formação continuada oferecida aos profissionais.

### **A formação inicial dos profissionais - FI**

A legislação educacional referente à FI de professores para atuarem na EI recomenda a formação em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo também a formação em nível médio, na modalidade Normal<sup>4</sup>. Não temos recomendações legais quanto à formação dos profissionais auxiliares. As informações sobre a formação mínima exigida para o ingresso no campo da EI no contexto atual, reafirmam uma possibilidade de hierarquização por formação entre os profissionais, especialmente entre professores e os profissionais de apoio (berçarista e auxiliar de turma) que são associadas à remuneração:

---

<sup>4</sup> Conforme art. 62 da LDB e Resolução nº. 3, de 08 de outubro de 1997 do Conselho Nacional de Educação

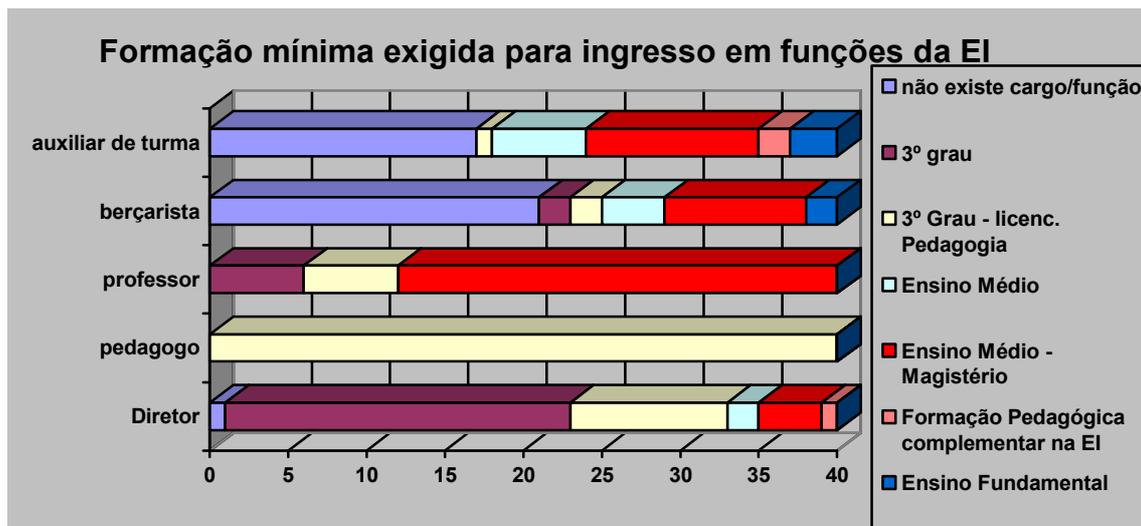


Figura 4: Formação mínima para ingresso.

Associando esses dados a uma perspectiva de análise do conjunto dos profissionais atuantes no cenário capixaba, é possível observar que temos uma ênfase de formação na área da educação, obedecendo às exigências legais, com destaque para a certificação de especialização. Para a função de direção e de coordenação nem sempre temos a exigência de formação em nível superior, bastando uma formação de nível médio com destaque para o magistério. Vale lembrar que esses cargos geralmente são cargos de indicação, não tendo concursos para essas funções, com o recebimento de gratificações pelo exercício da função. A formação requisitada é observada na atuação do pedagogo que geralmente recebe igual remuneração em qualquer dos níveis de ensino em que atua no município. No que refere aos professores, que constituem o segmento de maior número de profissionais, temos uma observância da legislação com a maioria dos profissionais com formação na área da educação com destaque para a pós-graduação sendo que ainda temos um número significativo de profissionais atuando somente com o ensino médio. Além das distinções salariais provenientes da formação, temos municípios que efetuam distinções por nível de atuação de modo que a atuação na EI implica uma remuneração inferior à dos outros níveis de ensino. Temos também em alguns municípios o provimento de cargos de profissionais de Educação Física, de Artes, de Língua Estrangeira e de Música para atuação em parceria com a docência na EI (em alguns municípios são chamados de professores dinamizadores) com demanda de formação na área e que, assim como os pedagogos, recebem igual remuneração em

todos os níveis de ensino em que pode atuar no município. Para os profissionais auxiliares, que geralmente é demandada formação inferior à dos professores, temos uma diversidade de formação sendo que muitos deles apresentam formação equivalente ou superior àquela exigida aos docentes. No entanto, temos significativas distinções salariais (para menor) dos professores e pedagogos, mesmo se apresentarem a mesma formação, e a exigência de uma carga horária de trabalho que evidencia três grupos: 25h (igual à jornada dos professores), 30h e 40h (geralmente superiores à jornada dos docentes). Ainda, alguns municípios não separam as funções de serventes ou auxiliares de serviços gerais das funções de auxiliares de turmas de modo que o ingresso nessas funções pode implicar (conforme formação e/ou experiências prévias e aceite do profissional) uma remoção para atuação em funções de apoio à docência.

Quanto aos incentivos à formação, a maioria dos municípios (76%) afirma o investimento para ampliar a FI de seus profissionais, especialmente para o quadro do magistério (professores, pedagogos, coordenadores e diretores) com incentivos que podem focar o reconhecimento após a formação com a progressão no plano de cargos e salários, o custeio das mensalidades total ou parcialmente com bolsas de estudos, a previsão de licença remunerada durante o período do curso, a oferta de transporte universitário e o convênio com instituições para formação à distância de seus quadros, podendo efetivar, simultaneamente, mais de um incentivo.

### **A formação continuada - FC**

No bojo da luta pela garantia de profissionais qualificados para atuar na EI e da superação da hierarquização no trabalho, temos o fortalecimento da demanda pela implementação de projetos de FC, em diálogo com as proposições do campo da formação que ocorre na dinâmica da educação como um todo. Na EI as proposições para a FC reconhecem a necessidade de que esse direito se amplie dos professores para todos os profissionais que atuam com as crianças.

No desenvolvimento do campo da formação vemos fortalecer a idéia de que os professores constroem seu próprio conhecimento quando submergem num diálogo com a situação e com os pressupostos que orientam sua ação no cenário concreto do fazer docente promovendo um destaque para o desenvolvimento de processos de FC que reconheçam que eles “encontram-se perante uma atividade constante de produção e de invenção” (NÓVOA, 2002, p. 36-37). Nesse contexto, o desenvolvimento profissional é tomado como um processo contínuo em que a instituição ganha relevância em função da necessidade de que a formação envolva a dimensão pessoal da mudança em relação aos aspectos institucionais e sociais. Em função da diversidade de papéis e objetivos que a FC é chamada a desempenhar, Nóvoa (2002, p. 40) destaca a necessidade de flexibilidade assegurando margens de manobra aos atores envolvidos: aos professores e às suas associações, às escolas, às instituições de formação, etc. Nas diferentes formas de compreender e implementar os processos de formação, também é importante não desconsiderar a constatação de que algumas iniciativas “são nitidamente, tentativas ou formas de viabilizar reformas educacionais em curso e de adaptar e conformar os professores às políticas neoliberais” (LIMA, 2005, p. 20).

Considerando “as margens de manobra”, para explorar a FC realizada nos municípios buscamos, no contexto da coleta de dados realizada no final de 2006, conhecer o trabalho efetivado neste ano e as ações prioritárias para o ano seguinte considerando o locus da oferta (os projetos existentes na secretaria de educação, aqueles de outras secretarias e aqueles realizados pelas próprias instituições), os destinatários, a caracterização das formações oferecidas e os parceiros institucionais. Também incluímos a observação do desenvolvimento de pesquisas na área da EI.

A maioria dos municípios (31) efetivou projetos de FC (variando desde a realização de 01 projeto à totalização de 13 por município) demonstrando o diálogo da EI com as premissas de valorização da FC dos profissionais no contexto geral da educação. No conjunto tivemos 125 projetos realizados, tendo a secretaria de educação como mobilizadora do desenvolvimento da maioria deles:

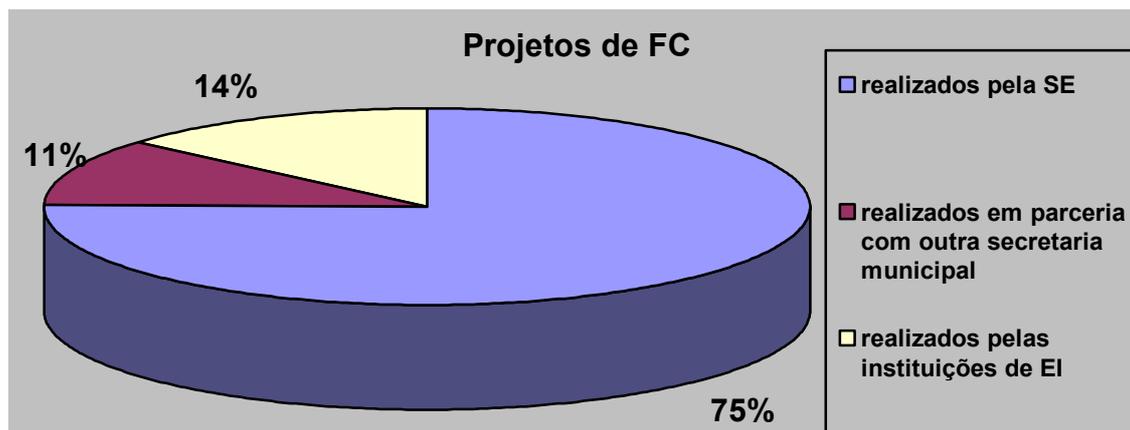


Figura 5: Lócus da mobilização dos projetos de formação

Observando os títulos dos projetos realizados pela secretaria municipal de educação é possível constatar uma perspectiva de afirmação desse espaço de formação com projetos identificados como fórum de debates, fórum permanente, grupos de estudos e reuniões sistemáticas (20 projetos) que, geralmente se apresenta com uma regularidade de ocorrência (semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente). Temos também projetos que assinalam uma temática específica de estudo e nesse conjunto, observa-se uma diversidade de temáticas que, provavelmente, constituíram as demandas da EI nos municípios. Nesse repertório, temos o destaque para temáticas de alfabetização, leitura e escrita (18 projetos), gestão, projeto-político-pedagógico, proposta pedagógica e planejamento (9) diversidade e inclusão (7), jogos, brincadeiras, música e teatro (5), conhecimentos matemáticos (4), questões ligadas à saúde (4), educação no campo (3), cultura afro-brasileira (2) dentre outros saberes e práticas vinculadas ao campo da EI. Nos projetos realizados em parceria com outras secretarias municipais destacam-se os projetos ligados à saúde (7) tais como saúde bucal, dengue/vigilância sanitária e alimentação/nutrição tendo também projetos ligados à educação para o trânsito, à educação tributária e educação no campo evidenciando as temáticas que balizam a integração de ações entre secretarias pela via da formação dos profissionais. Nos projetos realizados pelas instituições de EI temos também os projetos de afirmação desse espaço (7) com projetos de formação/capacitação, de grupos de estudos, de estudos de progressão e de dia de estudo e projetos temáticos ligados à participação da família na escola (3), a apresentação de sínteses de trabalhos realizados em projetos, mostras, feiras e apresentações culturais entre outros (5).

Quanto à carga horária temos uma diversidade, desde aqueles sistemáticos que ocorrem durante todo o ano letivo a eventos ou cursos com uma carga horária específica. Com relação ao público alvo, temos projetos que focalizam um público específico (43) e aqueles que reúnem mais de um segmento de profissionais (82). Tomando a referência pela participação do segmento (independente de ter participado somente com seus pares ou de estar integrado com outro segmento da EI) temos o seguinte quadro de oferta em 2006:

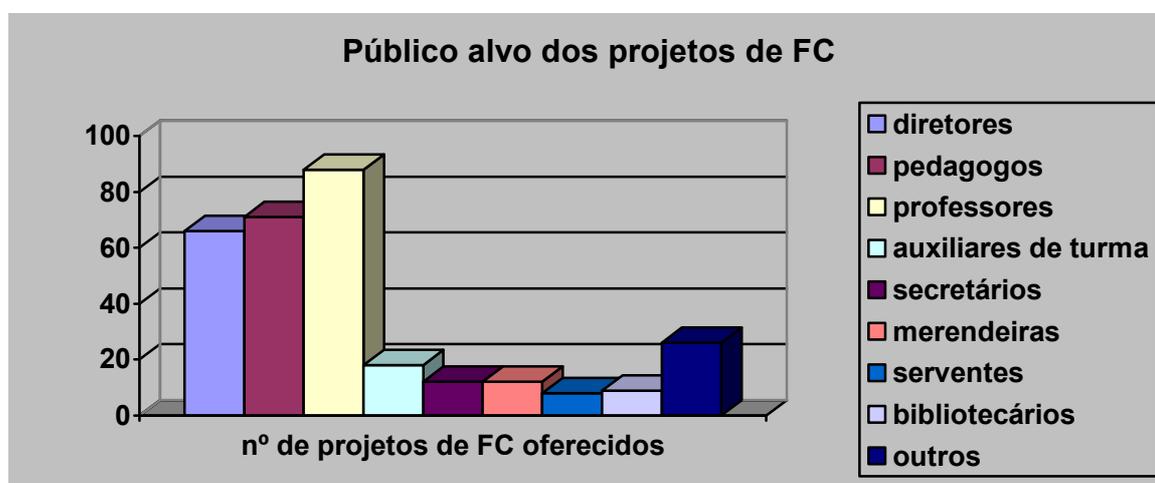


Figura 6: Público alvo dos projetos de formação

Observando o processo de integrar segmentos de profissionais no desenvolvimento de projetos de FC, podemos ter dois segmentos reunidos (22 projetos), três segmentos (35 projetos), quatro segmentos (11 projetos), cinco ou mais segmentos chegando a todos (6) os segmentos reunidos em congressos, seminários ou eventos com atividade integradora (geralmente palestra ou conferência) e atividade em que os profissionais são distribuídos conforme seus interesses e demandas (geralmente estudos ou oficinas). No caso de dois segmentos temos o destaque para a reunião de professores e pedagogos, no caso de três, temos a inclusão dos diretores nesse grupo e no caso de quatro segmentos, também os auxiliares de turma. Considerando o número menor dos projetos a partir de quatro segmentos, que inclui os profissionais auxiliares, podemos observar que, no processo de FC, esses profissionais têm menor participação exigindo, ao professor, uma articulação com esses profissionais a partir dos estudos de que participa.

Correlacionando as temáticas oferecidas nos projetos de FC com o público alvo, é possível observar que algumas temáticas se destacam em quantidade e na aproximação de diferentes grupos de profissionais. Nesse aspecto as temáticas ligadas à gestão foram tratadas com os diretores e pedagogos, a configuração da proposta pedagógica e do trabalho na EI atingiu, além desses, os professores e auxiliares e a avaliação ampliou ainda mais o grupo em que a temática foi tratada. Também as questões ligadas à alfabetização, leitura e escrita foram tratadas com diferentes segmentos. Com isso temos temas que foram abordados em vários grupos e aqueles que garantem a especificidade e demanda de cada segmento em projetos que prevêem a participação dos profissionais na carga horária de trabalho (43%) e outros que são oferecidos em horários externos à carga horária de trabalho do profissional (50%) ou ainda, associando atividades realizadas na carga horária complementadas com outras realizadas além da jornada de trabalho (7%).

Quanto à dinâmica dos trabalhos, temos projetos que atuam com um tipo de atividade e outros que reúnem diferentes atividades. Nestes, temos destaques para a associação de cursos com grupos de estudos e de seminários com palestras na observação da sistemática de frequência da FC nos projetos:



Figura 7: Frequência de realização dos projetos de formação

Para a execução das atividades de formação temos um destaque para os profissionais vinculados a própria secretaria (37%) podendo contar também com outros profissionais

convidados e/ou contratados e/ou instituições parceiras (faculdades, universidades e empresas) dentre outros arranjos coletivos de desenvolvimento da FC.

Além das formações realizadas em 2006, exploramos as perspectivas apontadas para 2007. Vinte cinco municípios apontaram suas prioridades totalizando 71 projetos vinculados à EI (variando de um a nove projetos por município). Considerando a totalidade dos projetos realizados em 2006 (125), é possível inferir que temos os projetos planejados de um ano para o outros, ou que continuam (principalmente aqueles ligados ao fortalecimento do espaço conquistado tais como grupos de estudos, reuniões sistemáticas, fóruns e seminários) e aqueles efetivados de acordo com as necessidades ou possibilidades que vão se configurando. A configuração dos projetos se assemelha ao trabalho efetivado em 2006, permitindo observar uma lógica de continuidade nos trabalhos com a permanência da supremacia de projetos focados nos professores em metodologias em que destacam uma valorização das propostas ligadas aos grupos de estudos (30%), cursos (24%) e palestras (14%), dentre outras. É possível observar também uma vinculação com os custos, uma vez que nos grupos de estudos os próprios profissionais se articulam no desenvolvimento da FC.

Nesse contexto que postula a produção de conhecimentos pelo professor, a formação pela pesquisa vem sendo valorizada como um importante instrumento de formação. Se, por um lado, a temática da pesquisa ainda não obteve uma grande penetração na área educacional e as condições concretas do trabalho docente no Brasil dificultam a inserção da pesquisa no perfil dos professores da escola básica, por outro, a concepção de pesquisa como uma práxis dialógica, reflexiva, crítica e transformadora vem, cada vez mais, sendo fortalecida como uma demanda do processo pedagógico e da prática formativa (LÜDKE et al., 2001). Nesse cenário, além das formações realizadas em 2006 e das perspectivas para 2007, buscamos conhecer a efetivação de pesquisas. Apenas nove municípios afirmam incentivar a realização de pesquisas indicando formas de incentivo relacionadas a FC como um espaço de estudos e discussões que “abre possibilidades para desenvolvimento de projetos e pesquisas” e a uma abertura do município para o acolhimento de pesquisas, sua proposição e divulgação. Cinco municípios declararam que tinham pesquisas em andamento, totalizando oito pesquisas

com temáticas ligadas ao mapeamento das instituições locais (2), à educação física, à educação inclusiva (2), às experiências ligadas à informatização, a transição da EI para o EF e à memória da EI. A maioria das pesquisas tem como sujeitos as crianças e os profissionais das instituições. No que se refere às pesquisas já realizadas, tivemos apenas seis municípios que apontaram a organização e disponibilidade do acervo podendo reunir o material em espaços da secretaria, orientar as instituições a receber uma cópia do trabalho e destinar este tipo de acervo à biblioteca educacional. Nesse contexto esses municípios enumeraram a repercussão dessas pesquisas no cenário local destacando a valorização da iniciativa motivando outros profissionais, a sensibilização dos profissionais em face do trabalho realizado, a parceria com a universidade e a troca de informações. Além da realização ou acesso à pesquisa como atividade de FC, observamos o incentivo dos municípios à inserção de seus profissionais em eventos da área. Dos 36 municípios que declararam que estimulam a participação dos profissionais (90.24%), temos ações vinculadas a divulgação dos eventos, ao fornecimento de ajuda de custos e a liberação do trabalho.

Buscando uma análise do conjunto da FC no cenário local, buscamos conhecer os desafios da FC dos profissionais. Os desafios variam desde a necessidade de iniciar os processos de FC, uma vez que alguns municípios não possuem projetos consistentes de FC para este nível de ensino até a enumeração de aspectos vinculados a dinâmica de sua implementação com destaques relacionados a questão do tempo com a dificuldade para *afastar do trabalho* os profissionais, a qualificação da prática pedagógica de modo a efetivar mudanças no cotidiano da EI, a questões ligadas a recursos financeiros e infraestrutura, ao desafio de organizar propostas de formação continuada que atendam a uma coletividade considerando também os níveis de interesse e o processo de formação individual e coletiva dos profissionais e a necessidade de políticas de composição do quadro, com efetivação dos profissionais, de modo que possa se estabelecer um processo de continuidade no trabalho de FC. Assim, a pesquisa indica que a FC precisa vincular-se ao investimento na valorização dos profissionais, estimulando as motivações com vistas a atuar no desenvolvimento do compromisso profissional em face dos desafios que se apresentam nas dinâmicas organizativas de realização do trabalho no EI,

que não se desvinculam do processo de afirmação da EI no cenário educacional e da configuração do trabalho docente nesse campo.

### **Considerações finais**

O desenvolvimento dos estudos que dão visibilidade as questões da infância, a luta pelos direitos sociais e o crescimento dos sistemas e redes tem realçado os anúncios e as denúncias nas escolhas que são encaminhadas no campo da EI. Os dados da pesquisa sinalizam um movimento em que a EI vai se fortalecendo no cenário dos municípios numa complexidade que envolve também a atuação dos profissionais. Nesse jogo temos uma pluralidade de modos de discurso e de configuração de políticas locais indicando os processos de valoração negociados na dinâmica social que, de diferentes modos, permeiam o movimento de configuração do trabalho docente na EI.

A pesquisa evidencia o desafio de pensar a configuração do trabalho docente relacionado a necessidade de que os professores atuem sempre em parceria com outros profissionais (e que na maioria dos municípios os “outros” não são outros professores do quadro do magistério) na proposição da integração das ações vinculadas ao educar/cuidar. Parece que estamos vivenciando um esgarçamento do campo docente incluindo outros profissionais de modo a configurar um “campo de trabalho pedagógico” com diferentes profissionais que atuam diretamente com as crianças. Nas diferenças de reconhecimento no trabalho realizado apontamos um risco de dilaceramento do campo que afasta os profissionais não favorecendo as trocas necessárias às premissas de uma “concepção integrada de desenvolvimento e EI que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários, e responsabilidades profissionais diferentes” (BRASIL, 1994, p. 37) no respeito às especificidades do trabalho com as crianças pequenas. Temos o desafio de urdir políticas públicas que possam ir alinhavando as ações dos profissionais de modo a acomodar as demandas do trabalho na EI e as expectativas de reconhecimento igualitário dos profissionais alavancando a EI na conquista de uma condição também

igualitária frente as outras etapas e níveis de ensino. Nesse jogo, se mostra emergente reafirmar o trabalho docente em todos os âmbitos da EI não perdendo de vista as conquistas legais associadas a esse trabalho e as demandas de formação e de condições necessárias a um exercício profissional em que convidamos os professores a trabalhar com as crianças como críticas do nosso tempo, participantes ativas da realidade social, investigadoras, elaboradoras de hipóteses, transformadoras do que as envolvem e afetam, conduzindo iniciativas próprias (GANDINI e EDWARDS, 2002). Essa nova concepção da infância demanda a continuidade do esforço coletivo na compreensão e efetivação dos direitos, porque a realidade social não se transforma simplesmente pelo efeito da legislação aprovada (RECH, 2006, p. 70). Esse cenário nos remete ao desafio de reafirmar que a EI ocupa um espaço fundamental, tanto no desenvolvimento da criança (em função do desenvolvimento científico nos mostrar a importância dos primeiros anos de vida) quanto para a dinâmica da família e da sociedade (com o reconhecimento da EI como um direito da criança que não desconhece a necessidade de que homens e mulheres atuem no mercado de trabalho) e ao desafio de ainda lutamos para qualificar a EI como instituições para além das atividades exclusivas de cuidado e guarda. Nessa luta, o fortalecimento da EI não pode perder de vista o investimento positivo nos professores cerzindo o campo de modo a reconhecer a atuação profissional e fortalecer os processos formativos, conforme preconiza a legislação, de todo os profissionais no âmbito dos sistemas de ensino.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BONETTI, N. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de educadores de educação infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 109-160.
- BOSI, V. **John Ashbery, um modulo para o vento**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréia Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

- BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil**. Brasília, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996**.
- BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.
- CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel Maria. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.
- CÔCO, V. Educação Infantil: revisitando algumas questões no cenário do pertencimento aos sistemas de ensino. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 22. PPGE/UFES. Vitória, PPGE, 2005, p. 158-184.
- FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). **Linguagens Infantis**-outras formas de leitura. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.
- FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In. SERBINO, R. V. et al. (Orgs). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 41-47.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). **Bambin: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KUHLMANN Jr, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LÜDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p.19-40.
- PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, n.86, jan./abr.2004, p. 221-241.
- RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. **Tendences et innovations dans l'éducation préscolaire: perspectives internationales**. Paris: INPR, 2000.
- RECH, I. P. F.. A hora da atividade no cotidiano das instituições. In: MARTINS FILHO, A. J. [et al.]. **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

- RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs.). **Territórios da Infância: Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** Araraquara: JM Editora 2007, p. 57-83.
- SILLER, R. R. e CÔCO, V. O ingresso de profissionais na Educação Infantil. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>>
- VELHO, G. Observando o familiar. In: \_\_\_\_\_. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 121-132.