

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**GISELI CANESSO MOREIRA**

**O CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÃO  
PARA A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**BELO HORIZONTE**

**2013**

**GISELI CANESSO MOREIRA**

**O CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÃO  
PARA A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de  
Minas Gerais, como requisito parcial à  
obtenção do título de Especialista em  
Docência na Educação Infantil.**

**Orientador: Sandro Coelho Costa**

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG  
2013**

## RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a formação da professora de Educação infantil em nível médio da rede estadual de Minas Gerais. As questões propostas nessa pesquisa foram motivadas a partir da minha atuação como professora do curso normal em nível médio, da Escola Estadual Odilon Behrens, localizada em Belo Horizonte. O referido curso é realizado após a conclusão do ensino médio regular, dividido em três períodos ou módulos que são cursados no período de um ano e seis meses. O curso foi organizado visando atender a duas demandas diferentes, sendo que uma delas foi o de sanar um problema histórico desta etapa da educação básica, que consiste na atuação de professoras sem a formação mínima exigida pela LDB e a outra demanda é atender as pessoas interessadas em habilitar-se para atuar na área. A escolha do tema justifica-se, primeiramente, pela importância da formação inicial e suas implicações na atuação do docente da Educação Infantil e pelo interesse em compreender as razões que levam as pessoas a realizar esta escolha profissional. O objetivo geral da pesquisa foi de analisar as concepções que as alunas do 1º e 3º período do curso normal em nível médio / professora de Educação Infantil possuem sobre a docência, nesta etapa da Educação Básica e como objetivos específicos: 1- Identificar quais os fatores que conduzem as alunas a procurar o curso. 2- Perceber as expectativas que elas possuem em relação à formação. 3- Analisar em que medida as concepções das alunas se aproximam das concepções de professora de Educação Infantil presentes no currículo do curso e nas DCNEI. A metodologia adotada consistiu na aplicação de um "Survey", o instrumento utilizado contém 23 questões e foi aplicado em 33 alunas do 1º período (início do curso) e 23 alunas do 3º período (final do curso); o estudo mostrou que os ingressantes no curso desconhecem documentos orientadores, legislações que regulam a área e as especificidades que envolvem a docência na Educação Infantil. Já no final do curso identificamos que muitas alunas demonstram que além do conhecimento de documentos e legislações possuem concepções de criança, infância e educação bem próximas do disposto nas DCNEI e no currículo do curso. Para uma qualificação profissional que leve a melhorias na atuação do docente, requer e precisa que os cursos de formação de professores, desenvolvam estratégias de aprendizagem, que propiciem a eles a aquisição das competências consideradas básicas para o exercício da profissão, ou seja, mediante uma ação teórica - prática, fazer imediatamente um articulado com a reflexão e sistematização teórica desse fazer.

## RESUME

This work proposes a reflection about the formation of a mean level child education teacher from the statewide network of Minas Gerais. The questions presented in this research were motivated from my performance as a normal class teacher in a mean level, in the State School Odilon Behrens, located in Belo Horizonte. The class mentioned is realized after the regular high school conclusion, divided in three periods or modules that happen in a period of a year and six months. The class was organized aiming up to attend both different demands, one to remedy a historical problem in this basic education stage that consists in the performance without the minimum formation required from LDB (Guidelines and Bases Law), and other to help people that are interested in qualifying for work in this field. The theme's choice is explained, first, from the importance of initial formation and its implications in the child education teacher's performance and from the interest in understanding the reasons that lead people to make this professional choice. The research's general goal was analyzing the conceptions that students from the 1° and 3° period from the normal class in a mean level/child education teachers have about teaching in this Basic Education stage e as specific goals:

- 1- Identify which are the factors that lead the student to look for the class;
- 2- Understand the expectations they have towards the formation;
- 3- Analyze the extent to which the student's conceptions approach the conceptions from the Child Education teacher's present in the class' curriculum and in the DCNEI (National Child Education Curriculum Guidelines).

The methodology adopted consisted on the application of a survey. The instrument used has 23 questions and was applied in 33 students from the 1° period (beginning of the course) and 23 students from the 3° period (end of the course). The studies showed that the freshmen in the course are unaware of leader documents, legislations that regulate the field and the specificities that involve teaching in Child Education. On the other hand, in the end of the course is possible to identify that many students demonstrate not just knowledge of documents and legislations but also conceptions of children, childhood and education that are very close to the conceptions present in the DCNEI and in the course's curriculum. For a professional qualification that leads to improvements on the teacher's performance, it is necessary that the course that form teachers develop learning strategies that propitiate the acquirement of skills considered basic for the profession's exercise, which means, by a theoretical-practical action, do immediately a union of the reflection and theoretical systematization of this doing.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>06</b>
<b>2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FEMINILIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO .....</b>	<b>09</b>
<b>3. A FORMAÇÃO DA PROFESSORA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>19</b>
<b>4. ANÁLISE DO CURSO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>27</b>
<b>4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL.....</b>	<b>27</b>
<b>4.2. PERFIL DAS CURSISTAS.....</b>	<b>32</b>
<b>4.3. IMPACTO DO CURSO NAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO     INFANTIL.....</b>	<b>34</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a formação da professora de Educação infantil em nível médio da rede estadual de Minas Gerais. As questões propostas nessa pesquisa foram motivadas a partir da minha atuação como professora do curso normal em nível médio, da Escola Estadual Odilon Behrens, localizada em Belo Horizonte. A pesquisa foi desenvolvida no turno da noite, no qual atuo como docente.

O referido curso é realizado após a conclusão do ensino médio regular, dividido em três períodos ou módulos que são cursados no período de um ano e seis meses. O curso foi organizado visando atender a duas demandas diferentes, sendo que uma delas foi o de sanar um problema histórico desta etapa da educação básica, que consiste na atuação de professoras sem a formação mínima exigida pela LDB e a outra demanda é atender as pessoas interessadas em habilitar-se para atuar na área.

A escolha do tema justifica-se, primeiramente, pela importância da formação inicial e suas implicações na atuação do docente da Educação Infantil e pelo interesse em compreender as razões que levam as pessoas a realizar esta escolha profissional. O objetivo geral da pesquisa foi de analisar as concepções que as alunas do 1º e 3º período do curso normal em nível médio / professora de Educação Infantil possuem sobre a docência, nesta etapa da Educação Básica e como objetivos específicos:

- 1- Identificar quais os fatores que conduzem as alunas a procurar o curso.
- 2- Perceber as expectativas que elas possuem em relação á formação.
- 3- Analisar em que medida as concepções das alunas se aproximam das concepções de professora de Educação Infantil presentes no currículo do curso e nas DCNEI (Diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil)

A metodologia adotada consistiu na aplicação de um "Survey", como sendo o procedimento mais adequado para a coleta de dados e informações. Considerando o objeto a ser pesquisado, acredito que o questionário proporcionará conhecer as alunas e seu contexto de vida,

permitindo um estudo detalhado e uma análise criteriosa dos fatores que influenciam a mulher, a escolher a profissão de professora, o instrumento utilizado contém 23 questões e foi aplicado em 33 alunas do 1º período (início do curso) e 23 alunas do 3º período (final do curso); o estudo mostrou que as ingressantes no curso desconhecem documentos orientadores, legislações que regulam a área e as especificidades que envolvem a docência na Educação Infantil. Já no final do curso identificamos que muitas alunas demonstram que além do conhecimento de documentos e legislações possuem concepções de criança, infância e educação bem próximas do disposto nas DCNEI e no currículo do curso. Demonstrando que para uma qualificação profissional que leve a melhorias na atuação docente, requer e precisa que os cursos de formação de professores, desenvolvam estratégias de aprendizagem, que propiciem a eles a aquisição das competências consideradas básicas para o exercício da profissão, ou seja, mediante uma ação teórico - prática, fazer imediatamente um articulado com a reflexão e sistematização teórica desse fazer.

Esta pesquisa visa a apresentar um estudo sobre a formação e a prática docente do profissional que atua na Educação Infantil. Ao refletir sobre a temática, pensei em abordar os seguintes aspectos: A História da Educação e a Feminilização do Magistério; Relatar o aparecimento e consolidação do papel da professora de Educação Infantil, suas especificidades, temores, e perspectivas frente à nova sociedade, que exige um novo perfil profissional; Realizar uma análise do curso de formação de educador da escola Estadual Odilon Behrens e as expectativas das alunas; Avaliar a realidade formativa e profissional dos educadores infantis em seus diferentes contextos.

Para isso, foram selecionadas alunas do 1º e 3º período do curso normal em nível médio professor de educação infantil, na Escola Estadual Odilon Bherens, visando a abranger aspectos e especificidades que influenciam a sua escolha profissional. Apresentarei a produção da pesquisa, situando e explicitando as características das alunas os aspectos e fatores que condicionaram a metodologia de análise dos dados, realizaremos a análise propriamente dita, articulando os dados e os conceitos explicitados e discutidos nos capítulos anteriores, em categorias que evidenciam os aspectos e fatores que caracterizam o grupo de alunas pesquisadas, no que se refere às motivações, interesses e fatores que explicam sua escolha profissional.

Finalmente, no último capítulo, apresentaremos algumas considerações finais sobre os aspectos apresentados e analisados nos capítulos anteriores, integrando-os num quadro geral de análise dos dados, bem como algumas questões problematizáveis que possam direcionar futuras pesquisas e discussões acerca do objeto de estudo aqui investigado.

## 2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FEMINILIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Na verdade, sempre foi ofício das mulheres ensinar. Este ensino consistia em um primeiro momento, quando as mulheres ainda não haviam iniciado a profissão docente, na educação dos filhos e no manejo do lar, pois na época essa era uma imposição, porém essa visão foi muito combatida por movimentos feministas, organizados principalmente na década de 1970. Antes desse movimento à mulher era concedida a responsabilidade de formar cidadãos virtuosos, sendo que a conduta dos homens se espelhava na educação que as mulheres lhes davam. Toda a responsabilidade da educação dos filhos então era de sua exclusiva alçada. Se os sujeitos cresciam responsáveis e dignos o valor cabia principalmente a mãe, mas sem se esquecer da presença do pai. Se crescessem irresponsáveis e sem responsabilidade a culpa era somente da mãe, que não soube educar adequadamente, como infelizmente, ainda vemos acontecer nos dias de hoje.

Historicamente a educação no Brasil iniciou-se com a chegada de uma ordem religiosa indicada pela Coroa Portuguesa e pelo Papado para catequizar os nativos. Começou assim a organização do ensino na colônia.

Segundo Xavier (1994), os Jesuítas tinham como tarefa educativa aculturar e converter “ignorantes” e “ingênuos” como os nativos e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para cá viessem.

Essa primeira fase constituía em dominar, pela fé, os instintos selvagens dos povos que aqui viviam e instalar a prática cotidiana dos serviços religiosos com intuito de atrair o olhar de Deus para os nativos, que eram denominados pagãos.

Com o crescimento da população colonial proprietária e o desenvolvimento de uma vida urbana, onde se concentravam as atividades administrativas e comerciais, cresceu também o desejo de instrução. Abriram-se então os seminários e multiplicaram os colégios para alunos leigos em geral.

Segundo Xavier (1994) foi nesse momento que se deu de forma mais definitiva e culturalmente marcante a ação educacional dos jesuítas no Brasil colonial.

Essa ação educacional estava voltada para uma população constituída de 2/3 de escravos, conforme registros da época da Independência, uma parcela inexpressiva de trabalhadores livres, rurais e urbanos, uma pequena e poderosa camada de proprietários e uns poucos e ricos

comerciantes de importados ou de escravos, para quem a cultura escolar era um luxo dispensável.

Isso se justifica pelo fato da economia ser de base agrária, rudimentarmente praticada, e numa situação política de submissão colonial, que exigia um aparelho administrativo reduzido e pouco sofisticado. O próprio ensino da elite não era encarado com prioridade ou com especial cuidado. Muitas vezes, os filhos de proprietários recebiam a educação através de parentes ou de preceptores, que ensinavam o domínio de línguas e instrumentos musicais.

Baseando-se nesses fatos e, ainda nas condições econômicas-sociais da colônia, não haveria como instalar um ensino público e popular nesses termos.

Então, nos meados do século XVIII, acontece a Reforma Pombalina, ministrada pelo marquês de Pombal. Essa reforma, dentre outras, tem como medida desmontar o sistema de ensino implantado em terras brasileiras, expulsando de vez os jesuítas, que se opunham a escravização dos indígenas. Além do sistema educacional essa reforma abarcou os âmbitos econômicos e administrativos, atingindo Portugal e suas colônias, dentre elas, o Brasil.

Mas, em Portugal houve uma reconstrução cultural que acabou culminando na criação de um sistema público de ensino mais moderno e mais popular e, aqui no Brasil, houve a supressão total do sistema de ensino que havia. Nenhuma reforma aconteceu; segundo Xavier (1994), a sociedade brasileira tinha mais com o que preocupar.

Apesar da decadência do sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, do ciclo açucareiro, a colônia brasileira cresce e revela surpreendente desenvolvimento econômico e social no início do século XVIII.

Era o chamado ciclo da mineração que se iniciava. Há um considerável crescimento populacional, principalmente da imigração portuguesa que favorece o desenvolvimento de novas atividades econômicas. Entre elas, a criação de gado para corte e para transporte, a produção de gêneros alimentícios para abastecimento da população mineradora, entre outras. Essas atividades exigiam pequeno investimento, mão-de-obra familiar na maioria das vezes e transporte barato. Muda-se então o cenário interno com a inclusão dessas atividades, cresce a vida urbana e as atividades administrativas na colônia brasileira, gerando uma camada populacional média, que passou a reconhecer o valor da escola como instrumento de ascensão social e a demandar seus serviços.

Inicialmente, o ensino foi ministrado através de Aulas Régias. Eram aulas avulsas que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos colégios extintos. Essas aulas preparavam parte da população colonial para continuar seus estudos na Europa.

Contudo, não havia pessoal docente qualificado e nem em quantidade suficiente para suprir a demanda, além de o ensino não ser sistematizado. Torna-se possível, então, concluir que a instrução no Brasil foi drasticamente limitada. Há registros históricos que informam que levaram quarenta anos para que o vice-rei concedesse licença para os docentes iniciarem as Aulas Régias (Xavier, 1994).

Fundado o Império do Brasil, em 1822, foram encaminhadas medidas institucionais para a criação de um sistema de ensino.

Foram discutidos alguns projetos para elaborar uma “doutrina educacional nacional”. Segundo Xavier (1994) nesses projetos percebia-se claramente o descaso pela realização efetiva de um sistema de educação popular, assim como a indisfarçável preocupação em garantir e desenvolver um sistema de educação de elite.

O mesmo descaso pode ser verificado no confronto do Projeto Januário da Cunha Barbosa, que propunha a primeira proposta de criação de escolas primárias no país, apresentada no Parlamento Nacional (1826), com o seu resultado legal expresso no Decreto de 15 de outubro de 1827. Daí vem à data escolhida para a comemoração do dia das professoras.

Essa primeira lei geral relativa ao ensino elementar vinha responder a uma medida administrativa que cumprisse o dispositivo da Constituição de 1824, que garantia então, instrução primária a todos os cidadãos do Império. Começa-se assim a tentar organizar a escolaridade.

Cria-se as escolas de Primeiras Letras, que segundo o Decreto de 15 de outubro, deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática portuguesa e a doutrina católica. Havia escolas destinadas às meninas, que não aprendiam nada sobre geometria; essa disciplina era substituída por “pseudas domésticas”. Nessa época, a mulher entra no cenário educacional para lecionar para as meninas.

Segundo Xavier (1994) o método de ensino deveria ser o *Lancaster e Bell*, ou seja, o da monitoria ou ensino mútuo, aplicado na Inglaterra para atender às exigências da expansão rápida do ensino público elementar, segundo as necessidades geradas lá pela industrialização. Esse método foi proposto para suprir a escassez de professores e funcionava da seguinte forma: os alunos mais adiantados passavam os conhecimentos recebidos do professor para os alunos com menos facilidade de apropriação de conhecimentos.

Na Inglaterra esse método foi bem sucedido, pois havia motivação para acelerar a difusão da instrução elementar. No Brasil, ao contrário, a adoção do método de Lancaster e Bell

mostrava exatamente a desmotivação do Estado em garantir as condições mínimas para o funcionamento da escola pública, ou seja, a formação e a remuneração do professor.

Segundo Xavier (1994), ficava ainda definido em lei que professores e professoras, para meninos e meninas respectivamente, deveriam formar-se “a custa de seus ordenados”, estipulados de acordo com a “carestia dos lugares” pelos governos provinciais, também responsáveis pela sua nomeação após “exames públicos”

Contudo, a instrução popular parecia desnecessária e, por isso, não se atribuía função relevante à escola pública elementar. O que estava escrito no decreto “instrução primária a todos os cidadãos do império”, realmente não saiu do texto da lei, o mesmo não aconteceu com os demais níveis de ensino.

Quase uma década depois da criação das Escolas Primárias de Primeiras Letras, foram criados alguns Cursos Normais que se apresentavam precários, dentre eles, Dias (1989) destaca uma Escola Normal que ele visitou na Bahia, cuja criação data 14 de abril de 1836, que além de não oferecer instalações convenientes, faltavam contratar professoras e acrescentar algumas matérias ao currículo.

Mesmo a legislação prevendo escolas para as meninas, a população feminina era marginalizada do sistema escolar. Segundo Xavier (1994) nas camadas populares, obviamente nem se cogitava da sua instrução, ao passo que, nas camadas superiores e médias, elas recebiam em graus variados uma educação doméstica.

As primeiras Escolas Normais foram fundadas no Período da Regência (1831-1840) e nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado. Até a década de 1860, havia um total de seis escolas em todo o país, localizadas nos centros mais populosos das regiões norte, nordeste e sudeste.

Tudo isso nos permite compreender porque até meados do regime republicano, a Escola Elementar ou de Primeiras Letras e a Escola Normal se entenderam de forma tão limitada e irregular, mostrando assim o total descaso do poder central quanto ao provimento dessa espécie de ensino.

Multiplicadas em apenas duas décadas, as Escolas Normais cresceram marcadas pela organização precária, pela falta de recursos e de professores qualificados para o seu próprio funcionamento.

No entanto, a Escola Normal Oficial da capital do Império acabou sendo criada em 1881, segundo o mesmo exemplo das outras que já haviam sido implantadas.

Contudo, podemos citar várias causas, além da precariedade interna, que foram responsáveis por parte do fracasso das Escolas Normais: a carreira do magistério não apresentava atrativos, os ordenados eram baixos e a estabilidade precária, face às disputas políticas regionais que caracterizavam o Período Imperial. Tais fatores impediam que houvesse interesse dos professores em lecionar em escolas públicas, como se esperava com a expansão do ensino normal.

Novamente, em 1889, com a Proclamação da República, não houve nenhuma alteração significativa no que se refere ao ensino elementar, principalmente durante as primeiras décadas. Apesar do apelo para difundir a instrução pública, a situação continuava como na época do Império.

Assim, se no período do Império inicia-se a tendência em considerar o magistério de primeiras letras como adequado às mulheres, juntamente com as manifestações a favor da organização e do controle da profissão, essa tendência é fortalecida no Período Republicano e, nas primeiras décadas encontrou o seu apogeu.

O período da chamada República Velha (1889-1930), segundo Xavier (1994), constituiu as décadas mais pródigas em reformas de ensino que o regime republicano produziria.

Houve nesse período, a regulamentação do ensino superior em todo o país, e do ensino secundário e primário do Distrito Federal. Mas a grande inovação do Período Republicano foi a laicização do ensino público. A Constituição Republicana estabelecia a separação entre o Estado e a Igreja, e isto favoreceu a expansão dos colégios privados, de significado setor da população brasileira no sentido de criar um sistema efetivo de ingresso e permanência dos indivíduos na escola. Esta pressão é exercida em um primeiro momento, principalmente por setores sociais médios, como intelectuais, industriais e profissionais liberais e se intensifica com a presença de setores populares.

A partir das primeiras décadas do século XX, a sociedade brasileira passa a desenvolver também uma base industrial. As oportunidades de trabalho para o homem aumentam e diversificam e apontam para a necessidade de uma escolarização mais ampla da população, pois o trabalhador deixou de ser escravo e passou a ser assalariado. De outro lado, todos os membros da sociedade brasileira deixam de ser súditos para serem efetiva ou potencialmente cidadãos (Xavier, 1994).

Então, a alfabetização e a escolarização regular, passam a ser necessidade para a formação do cidadão e é dever do Estado. Visto a necessidade da expansão do ensino e o crescente afastamento dos homens da área educacional, coube a mulher a função de ensinar.

Portanto, a organização cultural da sociedade reservava às mulheres a esfera da vida privada, o saber doméstico, enquanto que a esfera pública, as atividades externas, era reservada aos homens. As mulheres eram “naturalmente” submissas, dóceis, sensíveis, dependentes, minuciosas, intuitivas, pacientes, ao passo que os homens eram tidos como lógicos, organizadores, fortes, agressivos, independentes, decididos. Estes adjetivos atribuídos aos homens e as mulheres justificavam a divisão de trabalho entre esfera pública (externo) e privada (interno, no lar).

Esta organização de funções e de esferas pública e privada, construída historicamente e ligada às condições materiais e concretas de produção e organização da família, receberam contornos mais distintos no capitalismo. Ou seja, a separação entre trabalho doméstico, não remunerado - exclusivamente feminino, e trabalho remunerado, fora do lar, masculino, tornou-se cada vez mais clara nos momentos de consolidação do capitalismo.

Essa ideologia que reservava às mulheres o mundo doméstico persistiu e tomou força durante as primeiras décadas do século XX, como é possível perceber nos textos extraídos de documentos oficiais elaborados durante o Governo de Getúlio Vargas, que procuravam tratar da educação de homens e mulheres:

“(…) os textos destinados de preferência à atenção das meninas devem encarecer as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e seu papel na escola, a sua ação nas obras sociais de caridade, o cultivo daquelas qualidades com que ela deve cooperar com o outro sexo na construção da pátria e na ligação harmônica do sentimento da pátria com o sentimento de fraternidade universal. Os excertos que visam à educação das crianças do sexo masculino procurarão enaltecer aquela têtpora de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis da vida civil e militar, e esses outros elementos, mais obscuros, porém não menos úteis à sociedade e à nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem.”

“O Estado educará ou dará condições para educar a infância e a juventude para a família. Devem ser os homens educados de modo a que se tornem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes da administração da casa”.

A participação da mulher fora de casa precisava, portanto, ser justificada sem a negação do seu destino primordial. O ideal era que a mulher pudesse se dedicar ao lar, entretanto, se ela

precisasse sair para trabalhar, por uma imposição da nova ordem social, o ideal seria que assumisse funções que não contrariassem sua “natureza” feminina.

“O Estado adotará medidas que possibilitem a progressiva restrição da admissão de mulheres nos empregos públicos e privados. Não poderão as mulheres serem admitidas senão nos empregos próprios da natureza feminina, e dentro dos estritos limites da conveniência familiar”.

Nesse contexto não é difícil imaginar que uma das profissões de “natureza feminina” seria o magistério. Ele torna-se, assim, a profissão ideal para as moças de classe média, para as que precisam trabalhar e para aquelas que desejam estudar um pouco mais.

Segundo Xavier (1994), nas escolas atuavam professoras que exerciam o magistério como sacerdócio; essa era a condição profissional do trabalho da professora.

A vida das mulheres educadoras não era fácil. A elas era vetado o direito ao casamento e, aquelas que se casassem poderiam ser demitidas. Em 1932 a admissão da mulher casada só era permitida com a autorização do marido e se engravidassem também seriam demitidas. As educadoras não tinham controle de sua vida pública e nem tampouco a privada; sendo imposto a elas restrições em relação às roupas que poderiam usar, maquiagem, política, etc, como comprova o contrato abaixo, que era utilizado na Inglaterra:

#### **“CONTRATO DE PROFESSORA”**

Este é um acordo entre a senhorita....., professora, e o Conselho de Educação da Escola....., pelo qual a Senhorita..... concorda em ensinar por um período de oito meses, começando em 1º de setembro de 1923. O Conselho de Educação concorda em pagar à Senhorita.....a soma de 75 dólares por mês.

A Senhorita.....concorda com as seguintes cláusulas.

1- Não se casar. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora se casar.

2- Não andar em companhia de homens.

3- Estar em casa entre as 8 horas da noite e às 6 horas da manhã, a menos que esteja assistindo alguma função da escola.

4- Não ficar vagando pelo centro em sorveterias.

5- Não deixar a cidade em tempo algum sem a permissão do presidente do Conselho de Curadores.

6- Não fumar cigarros. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada fumando.

7- Não beber cerveja, vinho ou uísque. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada bebendo cerveja, vinho ou uísque.

8- Não andar de carruagem ou de automóvel com qualquer homem, exceto seu pai ou irmão.

9- Não vestir roupas demasiadamente coloridas.

10- Não tingir o cabelo.

- 11- Vestir ao menos duas combinações.
- 12- Não usar vestidos mais de duas polegadas acima dos joelhos.
- 13- Conservar a sala de aula limpa.
  - a) Varrer o chão da sala de aula ao menos uma vez por dia
  - b) Esfregar o chão da sala de aula ao menos uma vez por semana com água quente e sabão.
  - c) Limpar o quadro negro ao menos uma vez por dia
  - d) Ascender à lareira às 7 horas da manhã de forma que a sala esteja quente às 8 horas, quando as crianças chegarem.
- 14- Não usar pó no rosto, rímel ou pintar os lábios.

Portanto, sem deixar de ser missão, sem deixar de ser apostolado, as mulheres começaram então a trabalhar como professoras, afastando, aos poucos, os homens deste ofício que, desejosos de melhores salários, foram se evadindo do trabalho docente, mesmo porque o magistério, para muitos homens, era apenas um trabalho para complementar os rendimentos já que sua ocupação principal sempre era outra, como advogados, médicos etc. Além disso, era desonroso e humilhante para os homens exercer essa profissão, já que esta passou a ser um “trabalho de mulher”.

O magistério então foi se esvaziando do seu prestígio social e, apesar dos homens não gostarem da ideia de deixar que as suas mulheres ficassem fora de casa, como ditava os ideais burgueses, a classe média baixa se viu, aos poucos, obrigada a isso devido à nova organização social que se estabelecia e as necessidades financeiras da família. Era também um trabalho considerado tipicamente feminino, pois, devido ao horário, não prejudicava a organização familiar e nem colocava em risco o lugar do homem provedor do lar. As mulheres de classe mais alta também podiam lecionar, como voluntárias, pois era desonroso para uma família precisar de uma mulher para ajudar no seu sustento, atendendo os interesses burgueses femininos, onde a mulher podia trabalhar pelos mais altos ideais, mas sem remuneração.

Rapidamente as mulheres então começaram a tomar conta deste espaço, sendo notável este avanço em termos quantitativos. Na Inglaterra, por exemplo, em 1870, para cada 100 homens havia 99 mulheres empregadas como professoras, enquanto nos Estados Unidos da América 60% dos professores eram mulheres. Essa diferença foi diminuindo cada vez mais, tendo as mulheres superados os homens numa proporção de 4 por 1 em 1930; na Inglaterra e nos E.U.A as mulheres já ocupavam 89,5% dos cargos. Na década de 1960, o magistério já era uma profissão feminizada.

Infelizmente, o notório avanço da mulher na área educacional se deve também ao barateio do custo empregatício, já que seus honorários correspondiam aproximadamente a 2/3 do que seus

colegas masculinos recebiam. Nos E.U.A essa diferença chegava à metade ou 1/3 dos salários pagos aos homens.

Apesar dessa desvalorização do trabalho feminino, o magistério ainda era a melhor opção para as mulheres, pois, as suas únicas oportunidades eram ou a docência ou o trabalho braçal nas casas de família, usinas e fábricas, onde os salários eram incrivelmente mais baixos. Somente em 1970 tiveram seus direitos assegurados. Com a incorporação do feminismo as mulheres conseguiram jornada de trabalho compatível com o horário dos homens, aposentadoria com 25 anos de trabalho, salário equivalente ao masculino e licença saúde e maternidade.

Portanto à mulher como submissa, obediente e dócil, dedicada somente às funções de mãe ou à participação profissional condizente com essas funções, reforça a ideologia que prega este perfil feminino que vem sendo construída ao longo dos tempos. Essas “qualidades femininas” facilitam a dominação e a dependência das mulheres, uma vez que dizem respeito à dimensão pessoal da mulher e envolvem os sentimentos e os afetos que fazem parte da sua existência.

A explicação dessas escolhas significa indagar se, quando a professora valoriza o afeto, à vontade de ensinar, a solidariedade, como atributos essenciais para o exercício docente, o discurso é real e não fictício, como uma forma de justificar a sua escolha, que pode ter sido “imposta” pelo contexto, ou mesmo, por não ter se sentido capaz de abraçar outra profissão por se sentir fraca, incompetente ou incapaz de lutar pela ideologia dominante.

Nos estudos realizados sobre a profissionalização feminina percebi que no passado, as mulheres reivindicaram, firmando-se profissionalmente num espaço público interdito pelo poder masculino. Imbuídas de desejo, de crença e da necessidade, essas mulheres forçaram sua inserção no campo educacional e conseguiram ocupá-lo em poucas décadas. É certo que a essa ocupação aliou-se uma série de fatores externos como a necessidade de mão-de-obra, a queda do poder aquisitivo na classe média, a expansão do número de escolas, o avanço da industrialização que ampliou o mercado de trabalho para os homens, afastando-os do magistério e levando-os a buscar funções mais bem remuneradas.

Ainda assim, ser professora era a possibilidade de exercer uma profissão cuja principal característica era a de estender o papel de mãe, ou ainda, a de preparar futuras mães de família, já que era um trabalho de um só turno, cujos conteúdos, princípios, assuntos, habilidades eram adequados à dona de casa. Mas para as professoras primárias do começo do século, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que

viveram. Significou a ascensão profissional, a realização de alguma coisa, que não o pouco prestigiado trabalho doméstico.

### 3. A FORMAÇÃO DA PROFESSORA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

#### AULA DE VOO

O conhecimento  
caminha lento feito lagarta.  
Primeiro não sabe que sabe  
e voraz contenta-se com o  
cotidiano orvalho  
deixado nas folhas vividas  
das manhãs.

Depois pensa que sabe  
e se fecha em si mesmo:  
faz muralhas,  
cava trincheiras,  
ergue barricadas.

Defendendo o que pensa saber  
levanta certeza na forma de muro,  
orgulha-se de seu casulo.  
Até que maduro  
explode em voos  
rindo do tempo que imagina saber  
ou guardava preso o que sabia.

Voa alto sua ousadia  
reconhecendo o suor dos séculos  
no orvalho de cada dia.  
Mas o voo mais belo  
descobre um dia não ser eterno.  
É tempo de acasalar:

voltar à terra com seus ovos  
à espera de novas e  
prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:

ri de si mesmo  
E de suas certezas.  
É meta de forma  
metamorfose  
movimento  
fluir do tempo  
que tanto cria como arrasa  
a nos mostrar que para o voo  
é preciso tanto o casulo  
como a asa.

*Mauro Iasi*

A partir da leitura do poema acima podemos refletir sobre a dinamicidade do conhecimento e considerar que a necessidade de formação nunca se encerra, pelo contrário, quanto mais sabemos, mais temos clareza de que podemos saber mais, nesse sentido consideramos que a formação continuada de professores é fundamental, pois para quem tem como objetivo a formação humana de crianças, o conhecimento teórico é um pressuposto fundamental.

È preocupante a situação atual dos quadros da Educação Infantil, no que se refere á formação prévia e as condições de formação continuada e em serviço, direito assegurado aos profissionais. Tal ponto de vista pode ser confirmado por meio da oferta de programas como o Proinfantil, do governo federal, que vem oferecendo formação em nível médio para as professoras que atuam nessa etapa educacional sem a formação mínima exigida legalmente.

Apesar de não contarmos com um diagnostico de âmbito estadual que sintetize o quadro de profissionais que atuam na Educação Infantil, dados parciais de alguns municípios, observação e relatos de pessoas da área podem ser tomados como referencia de um grave problema: é significativo o número de professores não habilitados em nível médio –

modalidade normal, em exercício nas instituições de Educação Infantil, sendo preocupante a existência de profissionais que não tem sequer o ensino fundamental obrigatório.

Essa realidade expressa uma posição histórica que vem se repetindo na educação da criança pequena, embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, educadora, assistente de creche, etc.

Historicamente, as políticas públicas voltadas para o cuidado e educação das crianças tem se caracterizado por meio de “alternativas” basicamente sustentadas pelo trabalho voluntário, espaços ociosos e a não exigência de formação para o profissional. A LDB, no art. 62, define que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil..., a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Ainda que a mesma legislação afirme nas disposições transitórias que “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior” é importante destacar que, para atuar na educação infantil é admitida a formação em nível médio na modalidade normal, uma vez que prevalece a determinação permanente que está expressa no corpo da lei ( LDB/art. 62). Lembramos ainda que, atualmente, no Brasil não conseguimos garantir nem a formação em nível médio.

Embora incontestavelmente desejável a formação em nível superior, o quadro da realidade aponta a formação em nível médio, na modalidade normal, como a meta prioritária na educação infantil, por se reconhecer que nem este nível de ensino está garantido e que o mesmo é pré-requisito para nível superior.

Sérios e urgentes esforços estão sendo feitos para garantir: a oferta, revalorização e reformulação estrutural dos Cursos Normais em nível médio, essas devem ser articulados entre o Governo Federal/ MEC e os Governos Estaduais, visando a formação mínima exigida para as professoras da Educação Infantil. Sendo assim, é indispensável a reestruturação curricular, incorporando as especificidades da educação infantil. Ao repensar o currículo dos cursos de formação de professores, é obrigatório que se considere “a formação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.(LDB/ art.61)

Em outras palavras, a formação da professora de educação infantil deve ter como base estrutural as características e necessidades das crianças nesta faixa etária e os objetivos desta etapa da educação, o que determina um perfil específico da professora de educação infantil. A relação educativa estabelecida com as crianças requer competência, reflexão e planejamento e, por isso, é fundamental uma base sólida na formação profissional, na empatia, na capacidade de observar com a mente e com o coração. È preciso uma formação que assegure aos educadores conhecimentos teóricos que se refiram aos aspectos do desenvolvimento infantil. Tal formação só é possível com mais anos de escolaridade nos cursos que habilitam a professora para atuar nessa etapa da educação básica.

Como acontece em qualquer curso de formação para professores, o curso de formação inicial deve conciliar o conhecimento teórico com a prática. Assim irá contribuir com o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente expressivas para interagir com crianças pequenas. Espera-se que o educador seja um mediador eficiente das interações entre as crianças, sendo capaz de organizar ambientes que promovam essas interações, além de trazer sempre um elemento novo que auxilie nesse processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança.

A educadora desempenha um papel de suma importância ao refletir sobre a formulação de propostas pedagógicas, zelando para que elas tomem como ponto de partida a criança, alertamos o seguinte: não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam. Neste processo, o educador compreende que os conhecimentos não podem ser simplesmente transferidos. Ensinar e aprender são sempre um ato único e criativo. Exige um

esforço de construção através de uma atividade que é simultaneamente teórica e prática, individual e coletiva.

Aliás, refletir sobre a prática reorientando a ação docente constitui um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, o ato de educar é uma atividade complexa que supõe uma reflexão sistemática sobre a prática, requerendo, para tanto, a constituição de conhecimentos, valores e competências estimuladoras de uma ação autônoma e, ao mesmo tempo, colaborativa em face da responsabilidade coletiva, com os procedimentos que deverão assegurar o direito dos alunos aprenderem. (art.61 da LDB)

A docência supõe a competência para remeter o conhecimento à prática e ao conjunto das situações que enfrenta o profissional da educação no cotidiano escolar.

A formação de uma identidade profissional está associada à formação de uma identidade institucional. Como não poderia deixar de ser, o novo papel que vem sendo construído para a educação infantil, com sua entrada na educação básica, traz uma nova visão de criança e também uma nova concepção de profissional.

Além das exigências advindas das novidades introduzidas na área, as professoras de educação infantil também sofrem aquelas exigências oriundas das transformações no mundo do trabalho, que veiculam um discurso cujas competências do novo trabalhador passam pela autonomia, criatividade e produtividade, além da capacidade de adequar-se às mais variadas situações. O que está em jogo é um tipo de formação que garanta a competência humana em questão. Pesquisa e elaboração própria constituem as pilastras desse trajeto, e fundamentam também a capacidade de recapitação permanente, que deveria ser primorosa em todo educador. O apoio da competência humana moderna está na capacidade de refazer todo dia. Estudar sempre é condição essencial profissional. As novas exigências do mundo contemporâneo que se apresentam na educação infantil,, requer um educador que seja capaz de criar modalidades curriculares e promover o auto estudo e a avaliação permanente dos avanços e das limitações de sua prática.

A questão da profissionalização já é considerada de importância vital em termos de qualidade educacional, mas não devemos pensar que a formação de base seja suficiente, Deve-se prever também a formação em serviço, cujo principal objetivo deve ser o de garantir a todos os

educadores a capacidade e refletir sobre as próprias práticas, para que fiquem claros e explícitos os seus propósitos educativos, e dar sentido ao trabalho com as crianças. Os conhecimentos teóricos devem ser atualizados, mas o empenho maior deve estar voltado a traduzi-los em sua prática coerente. A formação em serviço deve encorajar atitudes construtivas e dinâmicas voltadas ao cuidado constante do serviço e do modo como se apresenta aos olhos das crianças e de suas famílias. A formação em serviço é um aspecto fundamental para a sustentação da qualidade educacional. Sendo importante esclarecer que as ações da formação continuada não substituem a formação inicial ou prévia, elas se complementam no processo de formação e reflexão da prática profissional.

A constatação dessa realidade nacional diversa e desigual foi acompanhada, nas últimas décadas, de debates a respeito das diversas concepções sobre criança, educação, atendimento institucional e reordenamento legislativo que devem compor a formação de um novo profissional para responder às demandas atuais de educação da criança de zero a seis anos. As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, que possibilite a atualização profissional. Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais, cuja escolaridade ainda não é exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, § 4º que: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. O que se encerrou no ano de 2006, dez anos após a promulgação da referida legislação. Durante esse período observamos esforços no sentido de formar em nível superior, diversos profissionais que já atuavam nas redes sem formação. Em Minas Gerais destacamos a iniciativa denominada veredas, nome do curso que formou milhares de professoras em cursos mais flexíveis com encontro presenciais nas férias e atividades realizadas à distância durante o ano letivo.

Isto significou que as diferentes redes de ensino assumiram a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam

das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao mesmo tempo, começaram a criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreiras como professoras de educação infantil. Nessa perspectiva, seria necessário que estes profissionais, antes de iniciar suas atividades nas instituições de educação infantil, tivessem uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil.

De acordo com a LDB, somente a denominação “professor de educação infantil” é utilizada para designar os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos e conforme já citamos que tenham eles/elas uma formação de no mínimo nível médio na modalidade normal.

As diferentes funções atribuídas a berçaristas, auxiliares de educação, pajens, babás etc. deverão ser reconsideradas e adequadas em função das demandas atuais de educação de crianças pequenas. (MEC/SEF/COEDI, 1994)

O documento destaca ainda a "distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou" (MEC, 2000:6), estabelecendo, portanto, a necessidade de investimento na formação profissional para o magistério. É importante observar que, embora no texto do documento esteja explícito que a formação de um profissional da educação deva "estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação..." (MEC, 2000, p.6), a proposta básica do documento recomenda que a formação se faça nos Cursos Normais Superiores extintos desde 2006 e atualmente essa formação se dá nos curso de Licenciatura em Pedagogia.

Tratar a formação do professor de educação infantil pressupõe considerar questões e refletir sobre alguns desafios colocados na construção deste segmento profissional no campo da educação.

Ao serem reconhecidos como professores, os profissionais da educação infantil deveriam ter os mesmos direitos dos demais professores da educação básica. Porém na prática não é isso que é observado.

## **4. ANÁLISE DO CURSO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE**

Neste capítulo será demonstrado a análise dos documentos que regem o curso e os dados coletados e analisados após a aplicação da pesquisa.

### **4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL**

Gostaria de salientar, que o projeto e a matriz curricular do curso desenvolvido e analisado aqui nessa pesquisa, demonstra ser organizado de forma a propiciar as alunas, estímulo e condições para o desenvolvimento das capacidades e atitudes de interação, comunicação, cooperação, autonomia e responsabilidade, conforme recomenda a Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica e a Superintendência de Ensino Médio e Profissional. Através de seus Referenciais básicos comuns do curso normal professor de educação infantil, tendo o objetivo de subsidiar o trabalho dos docentes e sendo responsáveis pela apresentação dos fundamentos das disciplinas, de seus princípios e pressupostos, do conteúdo programático e da referência bibliográfica,

Os Referenciais Básicos Comuns para o Curso Normal de Nível Médio - Professor de Educação Infantil- referem-se às disciplinas de Formação Profissional que, integradas às propostas da Base Nacional Comum, constituem o núcleo fundamental de formação do professor, privilegiando os conceitos de cuidar, de educar, de criança e de aprendizagem.

Percebe-se, que a formação das alunas não é aprendizagem que se faça isolada, de modo individualizado, sempre acontecem ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso tem ampliado a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais, sendo que, ao longo da formação, as alunas exercem e desenvolvem a capacidade de estabelecer relações de autonomia tanto na relação com o conhecimento em sala de aula, quanto nas relações institucionais e de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva. Portanto, são promovidas atividades constantes de interação, de comunicação e de cooperação entre as alunas e os formadores, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistemáticas para se efetivarem. Para isso, além de adotar princípios metodológicos que as privilegiem, a escola cria dispositivos de organização curricular e institucional que favoreçam essa realização,

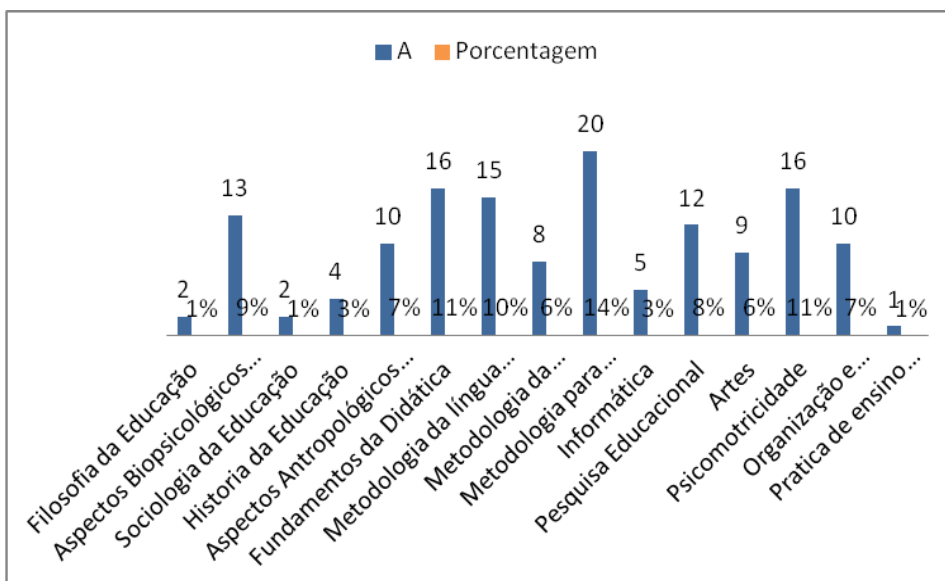
empregando, inclusive, recursos de tecnologia da informação que possibilitem o estabelecimento de interações dentro da instituição e desta para o ambiente educacional.

O curso demonstra ser organizado, de forma a propiciar as alunas, vivências, experiências interdisciplinares, isso exige um trabalho integrado de diferentes professores, que demanda a utilização de estratégias didáticas de resolução de situações problema contextualizadas, que necessitam abordagens interdisciplinares.

Nessa perspectiva, os planejamentos do curso preveem situações didáticas, em que as alunas coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem e ao mesmo tempo possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. Podendo colocar essa prática no estágio, que é realizado ao longo de todo o curso e vivido em tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões profissionais, incluindo o envolvimento pessoal. Sendo que, o mesmo acontece desde o primeiro período do curso, onde se reserva um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola e preferencialmente pelo professor coordenador de estágio.

Tendo como objetivo, junto com a prática de ensino, a relação teoria e prática social tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, inciso XI, o estágio é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino/aprendizagem que se tornará concreto e autônomo, quando da profissionalização desse estagiário.

Demonstrando o quanto positivo é o curso para a formação das alunas, as concluintes do 3º período responderam a questão: Quais disciplinas do curso mais contribuíram para a sua compreensão de Educação Infantil, como podemos verificar no gráfico abaixo.



Comprovando que a formação comum para professoras, de todas as etapas da educação básica, devem mobilizar contribuições das diferentes áreas do conhecimento para constituir saberes pedagógicos, valores e dignidade humana, solidariedade, autonomia intelectual, respeito e acolhimento da diversidade, igualdade e justiça social, entre outros, visões de educação e sociedade, que permitam a futura professora compreender a realidade da educação e formular propostas de ação/intervenção na escola e/ou em nível mais amplo do processo educativo.

Assim, esta formação prepara a professora, especificamente, para: promover a educação dos alunos em sentido amplo, incluindo, além do ensino de áreas e disciplinas escolares e desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, sócio-culturais e éticos, a partir da constituição de valores comprometidos com os princípios estéticos, políticos e éticos que orientam a educação escolar numa sociedade democrática; identificar, extrapolar, formular tendências e/ou propostas de intervenção em seu ambiente de trabalho, a partir da compreensão da realidade educacional brasileira em suas dimensões política, histórica, social, cultural e econômica, construída, não apenas com base em conhecimentos, como com base na análise de situações contextualizadas; contribuir de forma pró-ativa para a melhoria da realidade escolar, a partir da compreensão da organização dos sistemas de ensino, da própria instituição escolar e do papel social da escola e de suas relações com a sociedade em geral e com as comunidades em que se inserem, em particular; trabalhar coletivamente, de modo a compartilhar a responsabilidade pelo convívio escolar, a partir da adoção de atitude de acolhimento aos alunos e seus familiares, de respeito mútuo e do compromisso com a justiça,

o diálogo, a solidariedade e a não-violência, participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, a partir da compreensão dos processos de organização e desenvolvimento curricular, das diferentes concepções de currículo e das diretrizes curriculares nacionais da educação básica, dos parâmetros e referenciais curriculares nacionais e das normas, recomendações ou propostas curriculares regionais, locais e escolares; estabelecer formas de interação que promovam a constituição da identidade e o desenvolvimento da autonomia do aluno, a partir da compreensão do seu papel de professora na constituição da subjetividade deste último e da compreensão de suas características sociais, culturais e econômicas e de suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem; tomar decisões didáticas, a partir do conhecimento e da análise crítica das diferentes correntes explicativas do desenvolvimento bio-psico-social e da aprendizagem, da influência dessas correntes nas opções pedagógicas e práticas de ensino e de sua contribuição para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem; avaliar seu trabalho de ensino, a aprendizagem dos alunos e a execução do projeto pedagógico da escola, a partir da compreensão dos objetivos da ação educacional e da análise dos fatores que incidem sobre seus processos e resultados; integrar-se de modo ativo na sua categoria profissional, a partir do conhecimento das associações sindicais e científicas e da compreensão da dimensão sócio-política da profissão docente, do contexto e dos determinantes institucionais e legais da carreira de professor; mobilizar competências que foram (ou deveriam ter sido) constituídas na educação básica, para acessar, processar, produzir, registrar e socializar conhecimentos e recursos profissionais, incluindo-se o domínio das linguagens que utilizam as tecnologias da comunicação e informação; desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, a partir de informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões.

**Questão N°22.** Desses conhecimentos, quais você gostaria de aprender mais. Assinale até três (3) opções:

### 1º Período

	A	Resultad	%
■ Metodologias de ensino	16	16	48%
■ Legislação da educação infantil	5	5	15%
■ Currículo na Educação Infantil	1	1	3%
■ Aplicação da teoria na prática	14	14	42%
■ Saúde e alimentação da criança	2	2	6%
■ Inclusão de crianças com deficiência	15	15	45%
■ Características do desenvolvimento infantil	10	10	30%
■ Compreensão do que é infância	2	2	6%
■ Compreensão do que é criança	3	3	9%

### 3º Período

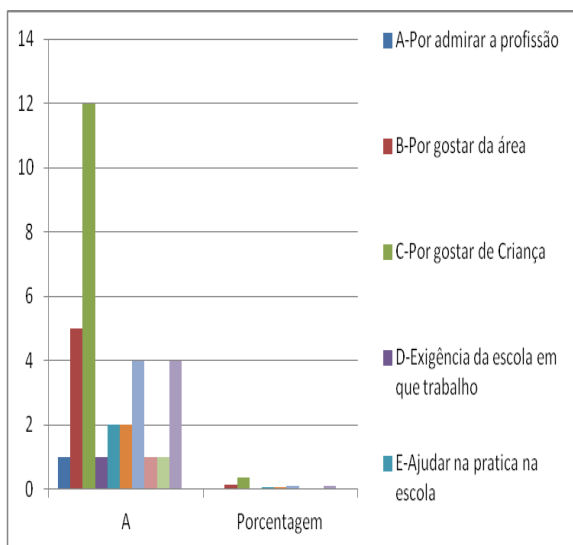
<b>Dos conhecimentos listados abaixo, quais você gostaria de aprender mais</b>		
	A	Porcentagem
■ Metodologias de ensino	8	12%
■ Legislação da educação infantil	1	2%
■ Desenvolvimento infantil	8	12%
■ Currículo na Educação Infantil	5	8%
■ Aplicação da teoria na prática	11	17%
■ Saúde e alimentação da criança	1	2%
■ Inclusão de crianças com deficiência	14	22%
■ Características do desenvolvimento infantil	3	5%
■ Compreensão do que é infância		0%
■ Compreensão do que é criança	3	5%
■ Alfabetização e Letramento	11	17%

## 4.2. PERFIL DAS CURSISTAS

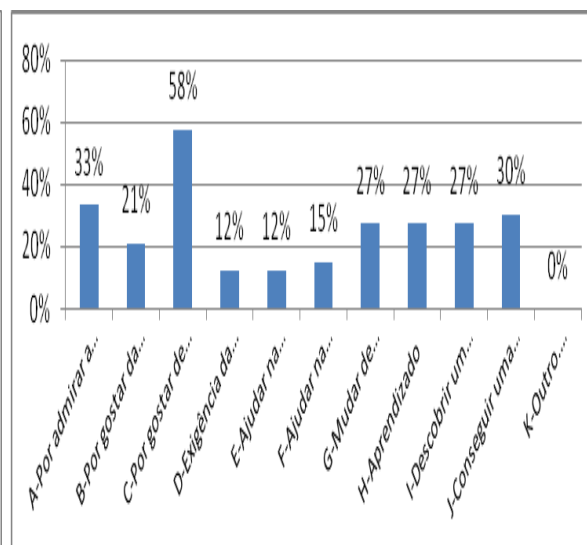
A metodologia adotada consistiu na aplicação de um "Survey", o instrumento utilizado contém 23 questões e foi aplicado em 33 alunas do 1º período (início do curso) e 23 alunas do 3º período (final do curso); caracterizando o grupo, percebi que 100% são mulheres tanto no 1º quanto no 3º período; no 1º período a maioria se encontra na faixa etária entre 25 a 29 anos (21%); no 3º período a maioria se encontra na faixa etária entre: De 30 a 34 anos (35%); nos dois períodos a maioria se classifica como parda; sendo que a maioria já trabalha em Escola de Educação infantil cumprindo uma carga horária de 40 horas semanais. A maioria recebe entre 1 e 2 salários mínimos (De R\$ 670,00 a R\$ 1340,00), porém o que nos chamou a atenção foi o fato de existirem um número significativo de profissionais que recebem até um salário mínimo, somando os dois períodos de trabalho. A maioria do grupo presta serviços em escolas particulares; ou creches conveniadas com as prefeituras. Comprovando que na educação infantil estão concentradas as maiores proporções dos que recebem os salários mais baixos e os que praticam as mais extensas jornadas de trabalho semanais (BRASIL,2007;GATTI;BARRETO,2009;SOUZA;GOUVEIA;SOUZA,2010).

**Na pergunta de N°15**, demonstrada nos gráficos abaixo, foi questionado o que levou as alunas a procurar o curso, onde percebesse que os pensamentos das que estão entrando (1º gráfico) e das que estão saindo (2º gráfico) são semelhantes, ambas dizem que escolheram fazer o curso por gostar de criança. Como coloca Rosemberg (1999) "Modelo de massa a baixo custo apoiado em habilidades naturais de mulheres para cuidar de criança pequena" baseado na concepção de que para ser "educadora" bastava ser mulher, apresentar habilidades maternas e gostar de criança.

### 1º Período



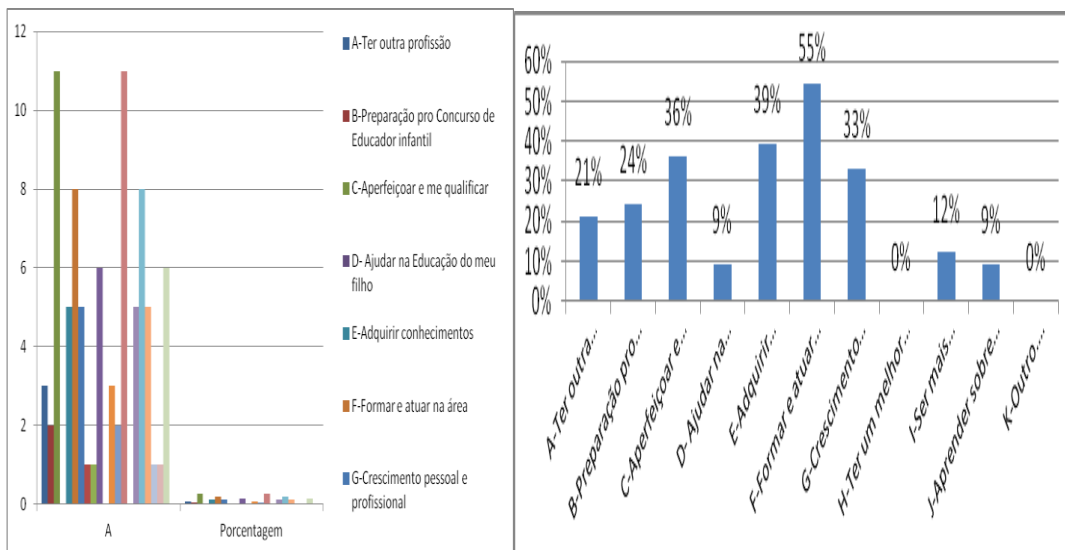
### 3º Período



Outro aspecto que sempre preocupou os envolvidos com a educação é o que diz respeito à vocação para o magistério, que quase sempre está presente na fala das professoras e no discurso ideológico oficial acerca da profissão. Não é possível saber se o discurso da vocação foi invenção feminina ou masculina. O que fica evidente é que a questão vocacional é irrelevante. Se este atributo estiver presente na profissão é um acréscimo. Se junto ao bom desempenho na profissão, a professora ainda gostar do que faz e possuir uma relação de afeto com aqueles que a ela foram confiados, isso é um sintoma de humanidade e não apenas de subordinação ideológica. Segundo Weber (1996: 65) *apud* Gouveia (1970):

“o gostar de crianças traz embutido o aspecto vocacional e o reforço ao caráter essencialmente feminino da tarefa docente.” Gouveia interpreta esta postura como “uma espécie de conservadorismo ou tradicionalismo que determina a atitude da mulher em relação à participação em atividades profissionais” (p.36).

**Na pergunta de N°16**, demonstrada nos gráficos abaixo, foi questionado que expectativas às alunas tinham em relação ao curso que estavam fazendo, percebe-se que os pensamentos das alunas que estão iniciando o curso (1º gráfico) são muito diferentes das que estão saindo (2º gráfico), observo que, pode ser pelo fato das que estão ingressando serem bem mais novas do que as que estão concluindo o curso. Pois a maioria das ingressantes escolheu fazer o curso, pensando em se qualificar, aperfeiçoar e se preparar para o concurso de Educador infantil, enquanto que a maioria das concluintes pretende se formar e atuar na área.



### 4.3. IMPACTO DO CURSO NAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

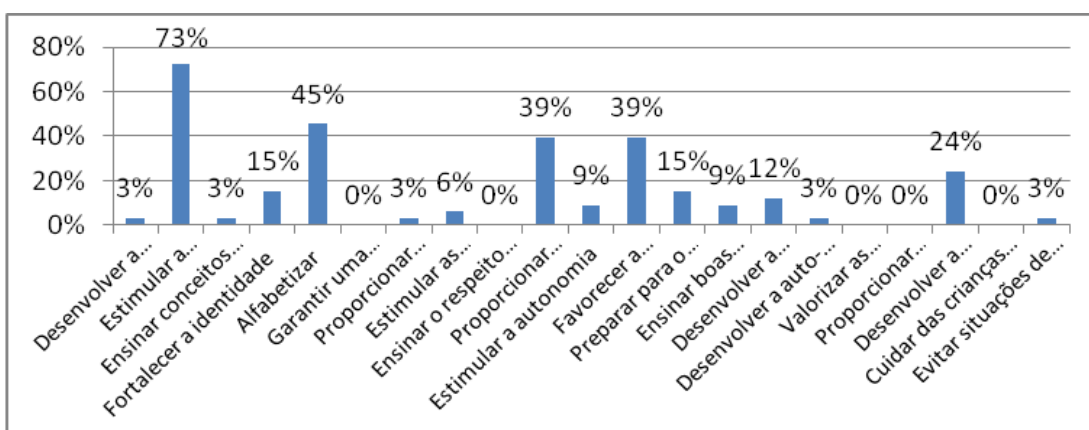
A metodologia adotada consistiu na aplicação de um "Survey", o instrumento utilizado contém 23 questões e foi aplicado em 33 alunas do 1º período (início do curso) e 23 alunas do 3º período (final do curso); os estudos mostraram que as ingressantes no curso desconhecem documentos orientadores, legislações que regulam a área e as especificidades que envolvem a docência na Educação Infantil.

Analisando as questões respondidas na pesquisa, podemos verificar os resultados demonstrados nos gráficos que serão apresentados abaixo:

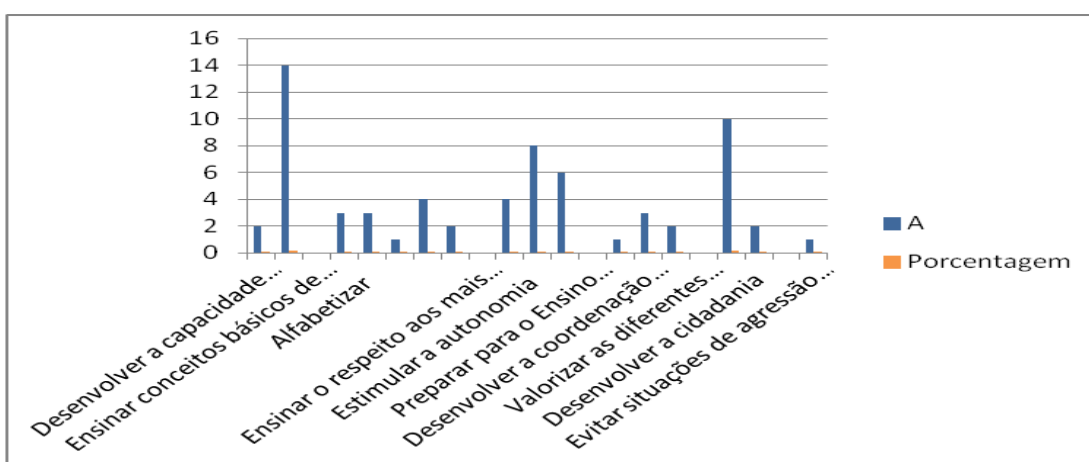
**Questão N°17-** Na sua opinião, quais são os *três* principais objetivos da educação infantil? verificando os gráficos, percebe-se ser bem definido e diferente os perfis das iniciantes e das concluintes, pois para elas, o único objetivo que foi comum para as duas turmas é que a Educação Infantil deve estimular a socialização das crianças.

Observa-se, que as alunas do 1º período, consideram que o segundo objetivo mais importante da Educação Infantil é alfabetizar, sendo que para as alunas concluintes essa opção não foi levada em consideração, onde percebe-se que as alunas valorizam a etapa da Educação Infantil como preparação pra o ensino fundamental.

### 1º Período



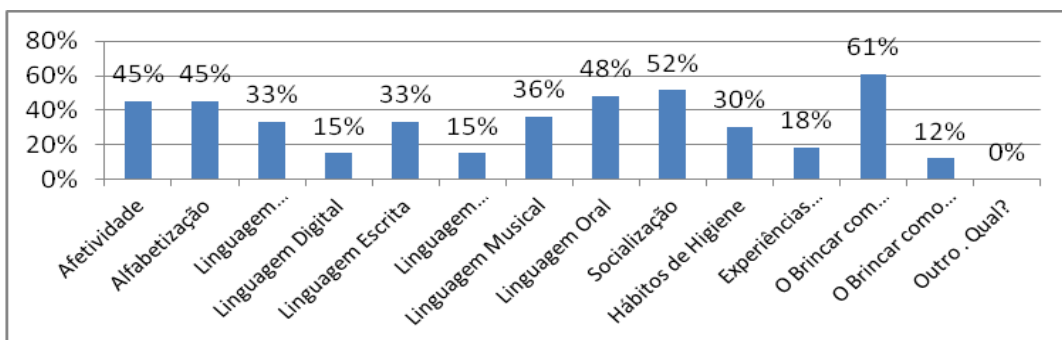
### 3º Período



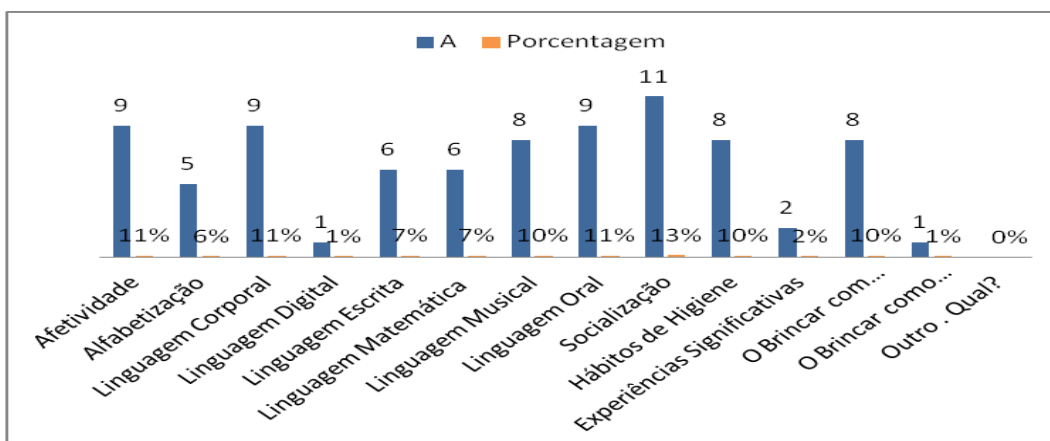
A professora precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem, para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização. São esses conhecimentos que o habilitarão para o atendimento à diversidade dos alunos e para trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

**Questão N°19-** Na sua opinião, enumere em ordem crescente, o que mais possibilita o desenvolvimento das crianças

### 1º Período



### 3º Período



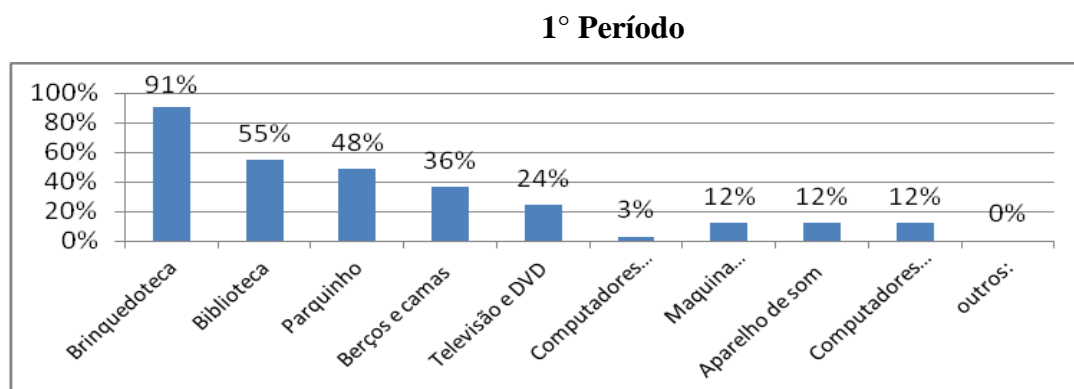
Percebe-se aqui, que as alunas tem uma visão dos conteúdos das áreas que compõem os currículos da educação básica, assim como das que lhe são complementares, numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar e têm como suas fontes principais: as ciências humanas e naturais, a cultura e as artes, os conhecimentos substantivos sobre os diversos aspectos da realidade e das questões sociais postas para o trabalho com os alunos da educação básica. Sendo esses conhecimentos essenciais para que o professor possa criar as condições e mediações para que os alunos, por sua vez, deles se apropriem.

A necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos Temas Transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social.

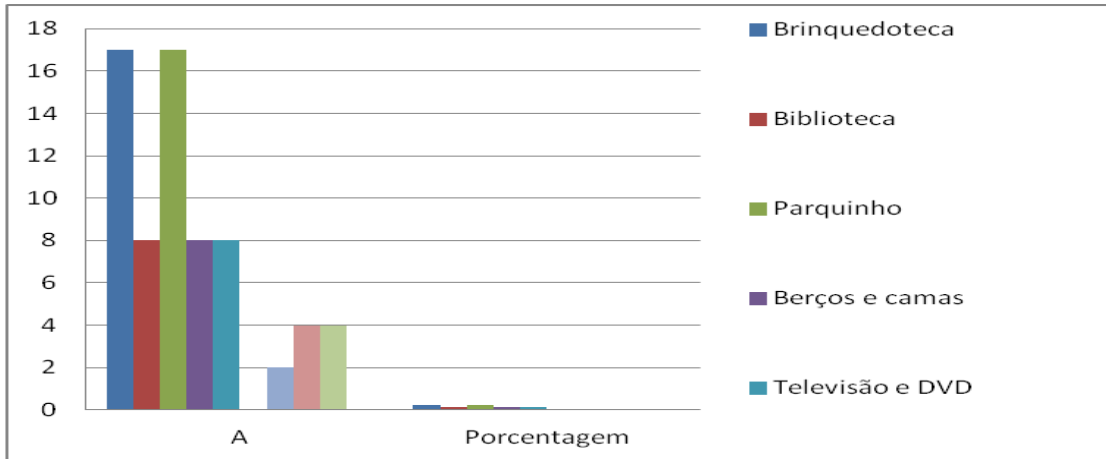
Espera-se que o professor tenha consciência dos valores e concepções que veicula em suas aulas e quando se relaciona com os alunos e com outros integrantes da comunidade escolar. Assim, em ambos os casos, se faz necessário contemplar conteúdos que possibilitem desenvolver o trabalho educativo tanto na dimensão pessoal quanto na dimensão social. Por isso, embora não exijam uma formação de especialista, é imprescindível que o futuro professor desenvolva a compreensão da natureza dessas questões e dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos.

**Questão N°21.** Assinale no máximo 3(três) itens, que para você, não podem faltar numa instituição de educação infantil.

Identificamos que muitas alunas demonstram que além do conhecimento de documentos e legislações possuem concepções de criança, infância e educação bem próximas do disposto nas DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) e no currículo do curso.

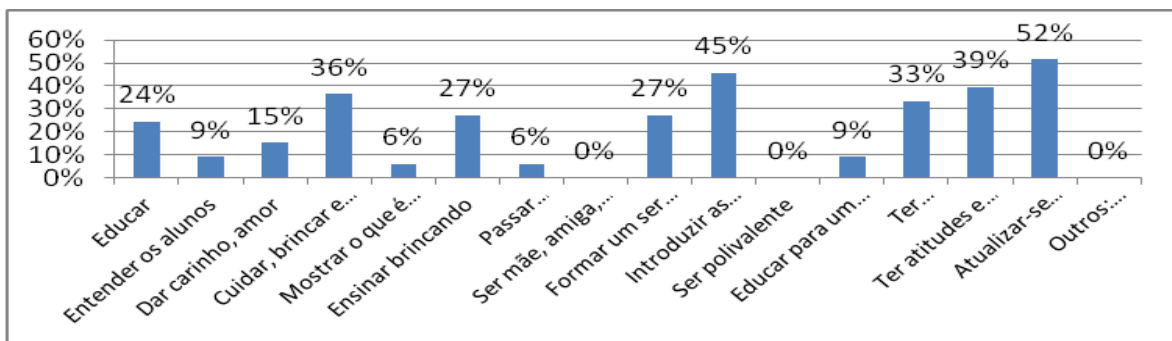


### 3º Período

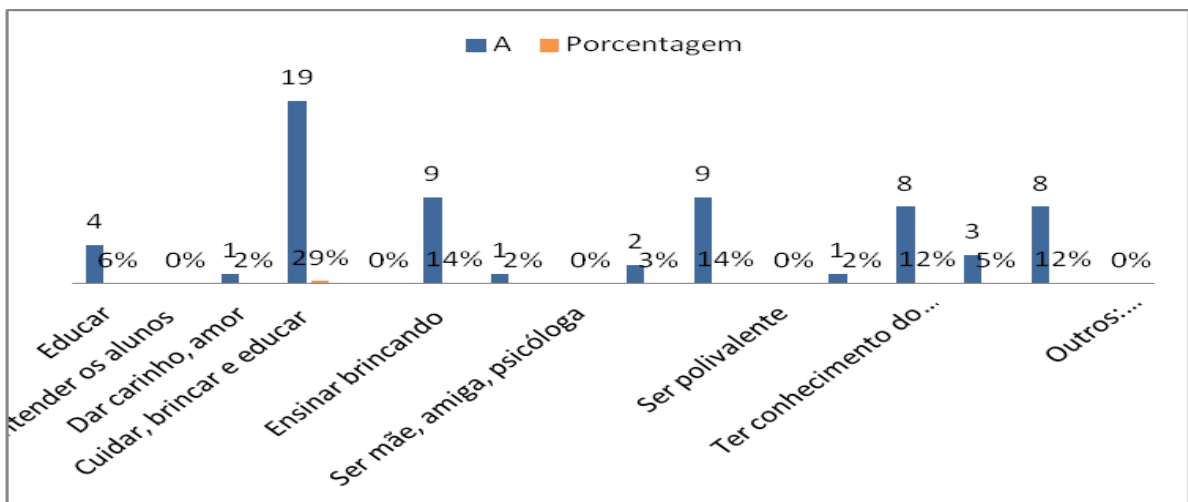


Questão Nº23 - O que você pensa ser o papel do professor na educação infantil

### 1º Período



### 3º Período



Observa-se pelas respostas, que as alunas têm clareza de que a realidade atual exige a necessidade de investimento na formação profissional para o magistério "estimulá-lo há aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação..." (MEC:2000:6).

Nesse contexto, percebe-se a formação inicial como preparação profissional, tendo o papel crucial de possibilitar que as alunas se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar no mercado de trabalho. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo á aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreendermos quem são as alunas do Curso, precisamos entender de onde surge a demanda por esta profissional. A Constituição Federal de 1988 reconhece o direito a educação também para as crianças pequenas (0 a 6 anos). Com esta mudança a educação infantil passa a fazer parte da educação e afasta-se um pouco do assistencialismo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96 ) reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, integrada ao sistema de ensino, e em seu artigo 62, define a necessidade das docentes da educação básica serem formadas em nível superior, admitindo a formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino.

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas

A pesquisa me proporcionou um grande crescimento tanto pessoal quanto profissional, pois, através dos dados pude refletir sobre a minha própria escolha profissional e concepção de educação, reavaliando, assim, a minha prática profissional como professora.

Todas as alunas, com quem mantivemos contato, mostraram-nos, através dos dados, sua força e garra para se manter nessa profissão. Percebemos que, todas elas, têm uma paixão muito grande pela área da educação. Paixão esta que se retrata por um movimento de busca de

realização individual. Hegel já dizia: “nada de grande se fez sem paixão”, pois, para ele, essa paixão referia-se àquele estado em que faz o homem realizar grandes feitos movidos por uma força incoercível. A maioria dessas alunas revelaram-se mulheres, além de apaixonadas, determinadas e preocupadas em desenvolver um trabalho digno e, acima de tudo, competente.

Não será possível atender às demandas de transformação da educação básica se não mudarmos a tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças e adolescentes. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se de que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Essa formação deve ser de alto nível no cuidado e na exigência, tanto em relação ao que é oferecido pelo curso quanto ao que é requerido dos futuros professores.

A Formação específica de professores da Educação Infantil visa preparar para:

- ❖ Trabalhar com turmas de educação infantil, a partir da compreensão da primeira infância como uma fase de aprender a se auto-cuidar, a entender o valor das linguagens e de progressiva aproximação com as práticas do grupo de referência sócio-cultural;
- ❖ Prover cuidados e educação a crianças de zero a três anos de idade, a partir da compreensão de que, nessa faixa etária, as crianças são mais dependentes e suas aprendizagens centradas nas relações corporais, afetivas e emocionais, e baseadas no fazer de conta;
- ❖ Construir um vínculo positivo com crianças de zero a três anos, a partir da compreensão do papel da imitação, da interação e da brincadeira como linguagem constitutiva da infância e dos cuidados essenciais com a higiene e a saúde.
- ❖ Organizar situações de aprendizagem adequadas a crianças de quatro a seis anos a partir da compreensão de que vivem um processo de ampliação de experiências com relação a construção das linguagens e dos objetos de conhecimento, considerando o

desenvolvimento, em seus aspectos afetivo, físico, psico-social, cognitivo e linguístico.

- ❖ Planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar na educação infantil, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem específicos nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos;
- ❖ Trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, na perspectiva da inclusão.

## 6. REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. O significado da Infância. Seminário Nacional de Educação Infantil. Anais. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 88-92.

ANDRADE, Rosimeire Costa. A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias. Fortaleza, 2007, 301f. Tese (Doutorado em Educação: desenvolvimento, linguagem e educação da criança) – Universidade Federal do Ceará.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei no. 9394/96. Brasília. MEC, 1996.

Brasil/MEC. Parecer CNE/CEB nº: 20/2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. 2009.

BRASIL. Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 ago. 2009.

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

CERISARA, Ana B. A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. . Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 1996.

DIAS, Antônio G. Instrução pública em diversas províncias do norte, 29-07-1852. In ALMEIDA, José R. P. de. História da instrução pública no Brasil (1500-1889);

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio parecer CEB nº: 01/99 CÂMARA OU COMISSÃO: CEB APROVADO EM: 29/1/99

História e legislação. São Paulo, INEP/EDUC, 1989, p. 359-360.

PAIVA, Vanilda P. Educação popular e educação de adultos. 4. ed. São Paulo, Loyola, 1987, p. 89-90.

MONTEIRO, Ana Paula dos S. Representações sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho. Rio de Janeiro, 2007, 111f. Dissertação de mestrado - Universidade Estácio de Sá.

Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

SALES, Sinara Almeida da C. “Falou, ta falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. Fortaleza/CE, 2007. 184f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Educação infantil no coração da cidade. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. História da educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.