

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO- PUC

ELAINE MARIA CRUZ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL, NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.**

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO- PUC

ELAINE MARIA CRUZ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL, NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.**

Trabalho de Conclusão de Pós-
Graduação, Lato Sensu, do Curso
Fundamentos de uma Educação para o
Pensar, sob a orientação da Professora
Ms. Priscilla Cornalbas.

SÃO PAULO

2014

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus amados e sábios pais,
pelo apoio e dedicação. Ao meu esposo,
paciente e amigo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela paz que transborda em meu caminho, sinto nos momentos mais difíceis seu auxílio e sua proteção.

Agradeço pela família abençoada, que luta todos os dias por um futuro melhor, justo e humano, que enche meus dias de felicidade.

Agradeço o apoio e incentivo do meu esposo, que está sempre presente com todo amor e bondade.

Agradeço imensamente a professora que aceitou o desafio de orientar-me, mostrando que o caminho é difícil, mas com dedicação e compromisso é possível.

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a proposta de formação continuada dos professores na rede municipal de educação de São Paulo, que está estruturada no Projeto Especial de Ação. Um dos aspectos cruciais que vamos destacar é a incoerência entre a legislação educacional e a realidade escolar, que está intimamente relacionada no trabalho e na construção da identidade docente nos Centros de Educação Infantil.

Palavras-chaves: educação infantil; formação continuada; projeto especial de ação.

RESUMEN

En este trabajo se discute la propuesta de formación continuada de los docentes en la educación municipal de São Paulo, que se estructura en el Proyecto de Actuación Especial. Uno de los aspectos cruciales que vamos a destacar es la falta de coherencia entre las leyes de educación y la realidad de la escuela, que es trabajos estrechamente relacionados y la construcción de la identidad docente en Centros de Educación Infantil.

Palabras clave: educación para la primera infância; educación continuada; proyecto de acción especial.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
1. Um breve panorama na constituição da Educação Infantil no Brasil	11
1.1 Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 com foco na Educação Infantil.....	16
1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/ 96 e a Formação de Professores.....	19
2. A formação dos professores da Educação Infantil	23
2.1 A formação continuada dos professores nos Centros de Educação Infantil.	24
3. O Projeto Especial de Ação na Formação Continuada dos Professores	32
Conclusão.....	40
Referências.....	41

Introdução

Senti a necessidade de pesquisar e aprofundar esse tema, a partir das experiências vividas na escola em que trabalho. Durante algum tempo, trabalhando no Centro de Educação Infantil, percebi que muitas vezes as atividades desenvolvidas não têm continuidade e se perdem dentro do Projeto Especial de Ação, por não ter claro a intencionalidade da ação pedagógica. Isso acarreta uma distância entre o que é previsto pela Lei e o que de fato é vivido pelos profissionais dessa área. Olhando superficialmente parecia que acontecia devido à formação inicial dos professores, porém, ao debruçar sobre o objeto a ser pesquisado, compreendi que era preciso analisar profundamente essa questão.

A formação dos professores é um tema que já foi discutido amplamente por vários autores, visto sua importância e seu envolvimento com o mundo do trabalho, mas, falar de formação continuada dos professores nos Centros de Educação Infantil é ir às raízes da questão, buscando compreender como esse processo é novo e pouco articulado. Para isso, vamos entender como foi o processo de formação dos professores no Brasil e como as políticas governamentais influenciaram o processo de emancipação da escola pública, gratuita e de qualidade.

Nesse contexto, iremos desvendar de que maneira o estudo do Projeto Especial de Ação como parte da política pública do município de São Paulo, contribui ou não na formação continuada e na construção da consciência crítica dos professores da Educação Infantil.

Na sociedade dinâmica e moderna, onde a técnica e a tecnologia estão presentes e domina vários setores, separando o planejamento da execução, é

preciso considerar como o professor é formado e quais as implicações do seu trabalho.

Um dos objetivos cruciais deste trabalho é discutir o Projeto Especial de Ação como proposta da formação continuada dos professores de Educação Infantil. Para isso, vamos nortear a pesquisa analisando a Educação Infantil e a Formação Continuada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, qual é o papel da Formação Continuada na formação dos professores da Educação Infantil, em seguida, iremos identificar se há elementos da perspectiva crítica ou não na Formação Continuada dos professores da Rede Municipal de São Paulo.

A relevância dessa pesquisa se dá a partir do momento em que se considera o professor dos Centros de Educação Infantil um profissional marcado pelos estigmas sociais e culturais de sua profissão, que buscam reduzir sua importância no cenário educacional. Mas, nesse embate o professor luta com a finalidade de fortalecer sua identidade docente, seu pertencimento social e mais do que isso, luta pela educação de qualidade. Por isso, a importância dessa pesquisa está em analisar os Centros de Educação Infantil em sua especificidade, na sua organização e principalmente, na formação em serviço dos seus profissionais.

A pesquisa foi elaborada e sistematizada a partir de levantamentos bibliográficos e documentais, houve uma análise qualitativa e exploratória para compreender a totalidade do objeto pesquisado. A partir da abordagem dialética, que considera a contradição como a alavanca do conhecimento, busca-se analisar as incoerências que permeiam o cenário educacional. As principais fontes que embasam a pesquisa são: Azevedo (2013); Oliveira (2011); Kramer (2002); Pimenta (2008); Libâneo (2008), Frigotto (2001); Freire (1996; 2009).

O trabalho será desenvolvido em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a Educação Infantil e a Formação Continuada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96, destacando como a Educação Infantil se desenvolveu no Brasil e qual foi o papel desempenhado pelos professores nos diferentes momentos históricos. No segundo capítulo, analisaremos a formação dos professores no Brasil e sua influência no espaço da formação continuada de professores nos Centros de Educação Infantil. No terceiro capítulo, retomaremos a discussão sobre a formação dos professores e a articulação do Projeto Especial de Ação, sua contribuição ou não na formação e a construção da consciência crítica do professor.

Capítulo 1

Um breve panorama na constituição da Educação Infantil no Brasil

“... a história da criança brasileira é uma história de abandono, fenômeno que se observou aqui desde a colonização”.

(AZEVEDO, 2013, p. 54)

A Educação Infantil começa a aparecer no Brasil, por volta do século XVIII, de início ela atende crianças órfãs da zona rural, que eram frutos da exploração sexual de mulheres negras e índias pelos senhores brancos. Na zona urbana, surge a roda dos expostos que abrigavam crianças que eram frutos de relações ilegítimas, as crianças tidas fora da relação legítima eram colocadas em uma roda que metade ficava dentro dos muros da igreja ou do internato, e a outra metade fora dos muros, assim mantinha-se o anonimato da pessoa que abandonava a criança. Conforme Azevedo (2013, p. 56): “As rodas foram criadas, também, para garantir o anonimato daqueles que abandonavam seus filhos, para evitar aborto ou infanticídio e, ainda, para defender a honra das famílias cujas filhas haviam engravidado fora do casamento”.

Esse cenário começa modificar-se a partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento cultural e tecnológico. Antes da Proclamação da República, haviam iniciativas isoladas de proteção à infância. Com a Abolição da Escravatura no Brasil, aumenta o abandono de crianças, cria-se uma política para atender principalmente as crianças abandonadas e pobres. Considerando o contexto histórico-social daquela época, Oliveira (2011a, p.92), destaca:

Ademais, a abolição da escravatura no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos dos escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais e, de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca

de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar de crianças pobres.

No Rio de Janeiro em 1875 e em São Paulo em 1877, foram criados pela entidade privada os primeiros jardins de infância. Anos mais tardes, foram criados os jardins de infância públicos destinados a classe mais abastada da sociedade. Em 1885, no Rio de Janeiro aconteceu a 1ª Exposição Pedagógica para discutir a quem eram destinados os jardins de infância, concluíram que os mesmos eram destinados as mães trabalhadoras, já que era prejudicial tirar a criança desde cedo do seu ambiente doméstico. Nesse contexto, aparecem algumas questões históricas sobre a Educação Infantil em nosso país, conforme Oliveira (2011a, p.93): “o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente”.

Em 1889, com a Proclamação da República houve uma renovação ideológica com a crescente urbanização, industrialização e imigração, cada trabalhador era considerado uma unidade produtiva. As mães operárias precisavam encontrar soluções em suas próprias famílias ou em famílias conhecidas para os cuidados de seus filhos, quem cuidava recebia dinheiro em troca. Havia uma alta taxa de mortalidade infantil, devido às condições precárias de higiene e materiais. Segundo Azevedo (2013, p. 63): “... os adultos que lidavam com as crianças eram pessoas que não tinham qualquer qualificação, bastava querer e gostar de crianças para delas cuidar”. Os trabalhadores imigrantes começaram a ocupar os cargos nas indústrias e a reivindicarem nos sindicatos melhores condições trabalhistas, dentre elas, a redução da jornada de trabalho e a construção de creches nas indústrias para as mães trabalhadoras. Primeiro, as reivindicações eram destinadas aos donos das indústrias, com o tempo, foram direcionadas para o Estado, havia uma forte

pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis direcionadas aos órgãos do governo.

Em 1922, ocorreu no Rio de Janeiro o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, onde foram debatidos alguns aspectos como: educação moral e higiênica, tendo destaque o papel da mulher cuidadora. Enquanto isso, alguns professores se preocupavam com a qualidade do trabalho pedagógico, tendo como referência a Escola Nova. A sociedade passava por transformações cruciais, não foi diferente no âmbito educacional. Logo, os burgueses industriais apoiaram a nova orientação pedagógica, que culminavam com os anseios de ascensão social da pequena burguesia e da classe trabalhadora nos principais centros urbanos. Em 1924, os educadores interessados no Movimento das Escolas Novas fundaram a Associação Brasileira de Educação. Em 1929, no livro intitulado *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho divulga-se as novas concepções entre os educadores brasileiros. Em 1932, foi elaborado o documento Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que defendia dentre vários pontos, a educação como função pública, sendo o ensino laico, gratuito e obrigatório. Disseminavam a idéia dos jardins de infância, que seriam destinados aos filhos dos grupos sociais da classe média e os parques infantis para as camadas populares. Com isso, havia formação para os professores que iriam atuar nos jardins de infância, porém, não havia essa preocupação com os professores que iriam atuar nos parques infantis.

Em 1943, houve uma conquista importante para os trabalhadores a Consolidação das Leis do Trabalho que garantia às mães trabalhadoras a amamentação das crianças durante a jornada de trabalho.

Segundo Oliveira (2011a, p. 100): "... a creche era vista como uma instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem preocupados com a higiene do ambiente físico". O trabalho desenvolvido com as crianças na creche tinha um caráter de assistência e proteção. Na década de 40, com a contribuição da Psicologia na Educação houve um crescente interesse em detectar os desajustes de personalidade e outros problemas de desenvolvimento, porém não houve uma reflexão sobre os fatores econômicos, políticos e sociais que permearam as condições de vida das camadas populares.

Em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ocorreu à inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas, maternais ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Observa-se que, ocorrem alterações significativas com o governo militar, em vários setores da sociedade. Na creche e na pré-escola continuaram a divulgar esses equipamentos como sociais destinados a assistência à criança carente. Introduziu mais um órgão oficial internacional de assistência a saúde e a nutrição, na área de educação infantil, a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência).

O governo militar não expandiu os equipamentos destinados ao atendimento das crianças. O resultado foi que a compensação que era de ordem orgânica expandiu-se para a ordem cultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 assegura que:

“Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes”.

Na década de 70, sob a influência das teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa, constataram que as crianças das camadas sociais pobres fracassavam na escola, devido a sua privação cultural. Sobre isso, consideremos a afirmação de Oliveira (2011a, p.109):

Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de educação infantil.

Na perspectiva compensatória, as crianças atendidas nos equipamentos como creches, parques infantis e pré-escolas, poderiam superar as condições sociais a que estavam submetidas, contudo isso não afetaria a estrutura social. Logo, as práticas educativas eram ancoradas no assistencialismo de educação e de ensino.

Com a entrada das mulheres de classe média no mercado de trabalho, as instituições começaram a se reorganizar para atender a nova demanda, com novos objetivos, são eles: cognitivos, emocionais e sociais.

Somente em 1972, na Constituição Nacional fica assegurado o percentual mínimo de 25% das receitas municipais a serem gastos com o ensino em geral.

Nesse mesmo tempo, a Legião Brasileira de Assistência criou o Projeto Casulo, que objetivava liberar a mãe para o mercado de trabalho, esse projeto foi desenvolvido em vários estados brasileiros e atendeu milhares de crianças. Em contrapartida, o governo federal buscando competir com o Projeto Casulo usando o

Movimento Brasileiro de Alfabetização, para tentar amenizar as desigualdades sociais e as necessidades básicas, sem promover de fato, a aprendizagem.

Na década de 80, considerando o trabalho desenvolvido nas creches, que tinha o cunho de compensar e amenizar as privações culturais observou-se que, havia uma precoce marginalização e discriminação das crianças. Em 1985, incutiu a idéia que a criança era responsabilidade da família, da empresa e principalmente do Estado. A partir desse consenso, foi incluído esse aspecto nas campanhas eleitorais. Lutavam pela democratização da educação. Consideremos o que está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

A década de 90 foi marcada por várias conquistas, dentre elas: o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nova.

1.1 Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 com foco na Educação Infantil

Depois de vários anos, após diversas lutas de diferentes segmentos da sociedade que desejavam a emancipação da Educação Infantil na Educação Básica, no dia 20 de Dezembro de 1996, o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Através da lei, fica claro qual é a responsabilidade dos governos municipais, estaduais, federais e quanto cada esfera destinará de seus recursos para investir na Educação. A LDBEN em seu Art.11, inciso V, prevê que os municípios incumbir-se-ão de:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe mudanças significativas para a Educação Infantil, orientando os profissionais da educação na organização da instituição e no atendimento as crianças. Amplia-se o conceito de educação, ou seja, todos os membros da sociedade assumem uma parcela de responsabilidade na educação da criança. No ambiente educacional, há mais flexibilidade, oportunizando diferentes formas de organização e práticas pedagógicas.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, de caráter optativo. No Estado de São Paulo, especificamente na Prefeitura Municipal de São Paulo a Educação Infantil, é organizada da seguinte maneira: Centros de Educação Infantil para atender crianças de até 3 anos e Escolas Municipais de Educação Infantil de 4 a 5 anos, com a finalidade de desenvolver os seguintes aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A avaliação na Educação Infantil acontece através do registro de

observação e acompanhamento da criança, considerando os aspectos citados anteriormente, mesmo sem o objetivo de promoção para a etapa seguinte: o acesso ao ensino fundamental.

A criança é considerada um ser histórico e social, sendo sujeito no processo de desenvolvimento, com peculiaridades próprias, que constrói seu conhecimento a partir da experiência, da observação e na relação com o outro, sendo inserida na sua cultura. Logo, desmistifica-se a visão de uma criança passiva. Os professores que atuam nos Centros de Educação Infantil têm clareza que cuidar e educar são fatores indissociáveis nessa fase, um fator não é mais importante que o outro, antes eles estão imbricados em todas as ações dos professores. Mas, consideremos a afirmação de Oliveira (2011a, p.120): “Em muitos locais ainda prevalece uma filosofia assistencialista de trabalho”.

Os Centros de Educação Infantil ao elaborarem sua proposta pedagógica precisam ter clareza sobre o trabalho anual a ser desenvolvido, prevendo quais são as ações coletivas e individuais que acontecerão para que ocorra uma transformação na realidade local. É por meio da rotina, que essas ações serão concretizadas, assim, consideramos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, V.1, 1998, p.54)

A rotina deve ser flexível e serve para organizar o tempo e os espaços em que ocorrem as atividades. Para o professor, a rotina serve como um apoio em suas ações, para a criança serve como uma organização interna e externa. Assim, a

criança pode antecipar a seqüência de atividades que ocorrem durante o dia. Dentro da rotina, há momentos de acolhimento, refeições, hora da história, hora da troca (roupas/ fraldas), cantinhos lúdicos, hora do sono, atividades externas, hora da saída, portanto, a rotina pode diferenciar-se de um Centro de Educação Infantil para outro, pois a mesma é elaborada pelos professores e pela equipe gestora. Vamos elucidar a contribuição do documento elaborado no *XI Encontro de pesquisadores de Pós-Graduação em Educação: Currículo*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, realizado em 2013, que analisou a conjuntura atual dos Centros de Educação Infantil e concluiu que ainda precisam ser melhorados alguns aspectos, são eles: ampliar a oferta de vagas; melhorar a formação dos professores, já que a maioria não tem a formação superior e quando possuem, é defasada; melhorar os espaços físicos e principalmente que os professores pensem sobre seu trabalho e sobre sua atuação.

1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/ 96 e a Formação de Professores

Vamos realizar um breve panorama no cenário brasileiro no que diz respeito à elaboração e implantação da LDBEN, quais os interesses que estão implícitos e os resultados obtidos.

Em 1945, com o fim da Ditadura Vargas, houve um avanço no desenvolvimento e na fruição da cultura, arte, cinema, teatro, música popular, educação popular e uma democracia participativa, que encaminhavam novos rumos a nação. O presidente Jânio Quadros (PTN) eleito em 1961, só governou por sete meses. Em seu lugar assume o vice-presidente João Goulart, mais conhecido como (Jango), que incomodava a elite, estes temiam que uma alteração na estrutura social

ameaçasse seu poder econômico. Segundo, Frigotto (2001a, p. 60): “... a ditadura resulta na expressão da incapacidade da burguesia de apresentar à sociedade um projeto conservador e que lhe conferisse poder hegemônico”. Assim, interromperam o projeto de João Goulart com o golpe civil-militar de 1964, marcando uma nova fase de censura e tortura em todos os segmentos da sociedade. Nesse sentido, consideremos Frigotto (2001a, p.59): “é de dentro das entranhas da ditadura que novos sujeitos sociais e políticos emergem”. Na década de 80, surgem os sindicatos vinculados a classe trabalhadora e vários movimentos sociais que lutam pela democratização, começam as campanhas pela anistia dos exilados e o anseio da população pelo direito ao voto. No âmbito internacional, ocorriam fatos importantes em todos os setores: econômico, político e social.

É nesse cenário que as lutas comprometidas com a democracia e cidadania, reivindicam que a escola fosse pública, gratuita, unitária, laica, universal e que institua a gestão democrática na educação. Sobre isto, Pimenta analisa (2008, p. 30): “De modo geral, apontavam a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior”.

A década de 90 é marcada pela “lógica” do capital e a massificação dos ideários neoliberais. No Brasil, o conservadorismo foi representado por Fernando Henrique Cardoso que articulou a reforma da economia brasileira e conseqüentemente a reforma educacional, impedindo assim que as reformas estruturais almejadas pelas classes populares tivessem êxito e manteve a desigual distribuição de renda. Segundo Frigotto (2001a, p.62) “Primeiramente, acabaram as polaridades, a luta de classe, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estados nelas embasadas”.

É importante, salientarmos que o cenário apresentado influenciou diretamente na elaboração e nos ideais propostos na LDBEN e que atende os interesses de uma determinada classe social, que articula seus interesses em todos os setores, inclusive na educação. Frigotto analisa esse contexto (2001a, p.64) “as reformas educacionais consideram as diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial”, que centra sua atuação para educação como alívio da pobreza. A escola é pensada numa visão produtivista e mercantilista, definida no mercado de trabalho, que tem por finalidade formar indivíduos para a empregabilidade.

Frigotto (2001a, p.65) apud Saviani (1997) “entender que a LDB aprovada e de caráter minimalista se correlaciona com a ideologia da desregulamentação, flexibilização e privatização”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada em 20 de Dezembro de 1996. No Título VI, destinados aos “Profissionais da Educação”, prevê no art. 61 e 62, que a formação dos profissionais tenha como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive capacitação em serviço, aproveitamento da formação e experiências anteriores e que a formação seja em nível superior, mas os profissionais que atuam na educação infantil admitem-se a formação em nível médio, na modalidade Normal.

Mesmo com os avanços na legislação educacional, vamos desmistificar alguns pontos que estão implícitos nessa concepção, que naturalizam as relações sociais e que comprometem o caráter profissional dos professores que atuam na educação infantil.

Consideremos o papel desempenhado pelas mulheres em nossa sociedade. No final do século XIX e no início do século XX, as mulheres brasileiras ingressaram no magistério para terem oportunidade de conquistar sua independência. Porém, a profissão foi vista como uma vocação natural que as mulheres tinham em cuidar de crianças, deturpando o caráter profissional da atividade exercida por elas, não era necessário ter uma formação específica. Sobre isso, Azevedo (2013, p. 100) considera: "... os adultos que lidam com as crianças na instituição de atendimento infantil continuam sem identidade".

Se os professores não têm claro as dimensões que estão fundamentando a construção de sua profissão, parece ingênuo esperar que relacione teoria com a prática pedagógica de forma consciente e crítica, desvelando as ideologias impostas pelos governos, que tem a finalidade de atender os interesses dos mais abastados. Segundo Fernandes (2011b, p.66): "Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com a prática". Portanto, é no ambiente escolar que deve ser pensado, elaborado e articulado o projeto político-pedagógico, com a finalidade de construir uma sociedade mais democrática e justa, que tenha espaços para os conflitos e discussões, que enfrente seus problemas com ética e profissionalismo. Considerando que todos os integrantes da comunidade escolar são protagonistas no processo de aprendizagem.

Capítulo 2

A formação dos professores da Educação Infantil

“A relação, ou melhor, desarticulação, teoria e prática é um grande dilema vivido na formação docente”. AZEVEDO (2013, p. 72)

No Brasil, especificamente no final da década de 70, houve o aparecimento de uma nova organização na estrutura das famílias brasileiras, isso ocorreu por meio dos movimentos feministas e por questões econômicas que influenciaram e rebaixaram as possibilidades da classe média, que resultou com as mulheres buscando seu lugar no mercado de trabalho.

Por esse motivo, as mulheres consideradas de famílias tradicionais, portanto, distintas, viram no magistério uma oportunidade de conquistar seu lugar no mercado de trabalho. Naquela época, o curso era denominado Normal, mais especificamente o ensino médio. Os conteúdos previstos na formação dos professores enfatizavam a psicologia do desenvolvimento e outro tema que ganhava destaque era a educação compensatória. Havia certa resistência em relação à formação universitária dos professores, pelo motivo que muitos queriam revitalizar a escola Normal, acreditavam que não era preciso cursar a universidade. Outros consideravam a Educação Infantil de fácil realização e um ofício que não requeria muitos estudos. Porém, algumas professoras foram cursar a universidade, isso gerou a possibilidade de pessoas das classes baixas fossem atuar em seu lugar, implicando diretamente na desvalorização dos professores, já que muitos não tinham formação específica.

Com a aprovação da Lei nº5.692/71, fica determinado que o curso Normal tenha a nomenclatura de Magistério em nível médio. Com a nova lei, houve a oportunidade de pessoas muito jovens cursarem o magistério, sem ter maturidade

para compreender a complexidade da profissão. Nesse sentido, Silva (2001b, p.126) apud (Buffa & Nosella, 1995:4):

como a profissionalização prematura é produto da crise social, da proletarização das classes médias, os autores entendem que não cabe à escola se ajustar a essa deformação, mas antes se opor a ela: não será deformando a escola que nós eliminaremos a miséria.

Podemos considerar que a formação dos professores não propiciava uma análise da realidade, acarretando um distanciamento entre os cursos de formação e a realidade escolar. Azevedo ressalta que ainda prevalece o aspecto instrumental e prescritivo na formação vigente dos professores. Ainda, no último ano do curso, acontecem os estágios supervisionados, gerando uma visão equivocada da profissão, já que o futuro professor é submetido a simular situações na sala de aula. Nesse sentido, Azevedo (2013, p.69) analisa:

A formação dos professores em nível médio (Curso Normal) tem se pautado na mera transmissão de conhecimentos, na ênfase à preparação instrumental do professor privilegiando a transmissão/recepção de conhecimentos teóricos descontextualizados e o desenvolvimento de atividades manuais como confecção de cartazes, álbuns de exercícios de coordenação motora, cartilhas de alfabeto ilustrado, etc., de forma descontextualizada, sendo os futuros professores normalmente submetidos a um modelo de reprodução acrítica dos ensinamentos de seus formadores.

A formação dos professores está ancorada na visão positivista, onde o professor ocupa o lugar de mero transmissor de conhecimentos produzidos e acumulados pela sociedade. Sua atividade é pautada na racionalidade técnica, o que implica diretamente na desarticulação entre teoria e prática, o resultado é professores sem questionamento crítico e sem autonomia para encaminhar o seu trabalho.

2.1 A formação continuada dos professores nos Centros de Educação Infantil

A formação continuada dos professores é um tema bastante polêmico, por sua complexidade e pela falta de referenciais teóricos que dão suporte para sua efetividade. A formação continuada começou a ser discutida na década de 80, quando a população reivindicava o direito a educação entre tantos outros, logo, a escola era o local que iria atender a nova demanda e também formar seus professores.

A partir da LDBEN nº 9394/96, no artigo nº 61, fica estabelecido que os professores devem articular a teoria com a prática, recebendo a capacitação em serviço. Isso implica em entender a definição de Kramer (2002, p.119) "... a formação continuada recebe várias denominações como: capacitação, que traz a idéia de incapacidade, reciclagem, que incute a idéia de descartar e começar tudo de novo". Porém, a autora prefere considerar a formação continuada como formação em serviço. Assim, analisaremos como ocorre a formação continuada nos centros de educação infantil, nas redes municipais de São Paulo.

Em 2005, o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), com o intuito de institucionalizar a formação continuada articulada à pesquisa e à produção acadêmica, publica o documento Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. A intenção primordial é estabelecer uma parceria entre as secretarias de Estados e Municípios para promover a valorização e a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica. Contudo, não se pode abordar a qualidade da Educação sem considerar a qualidade da formação dos professores e dos profissionais que atuam na educação. Por isso, o Ministério da Educação busca promover a qualidade da educação, por meio de práticas docentes qualificadas, afirmação da identidade docente, profissionalização dos professores e também através da implantação dos

programas PROINFANTIL, PROFORMAÇÃO e o PRÓ-LICENCIATURA, propiciando a formação inicial de professores em exercício, que não tem habilitação exigida pela lei. Essa formação deverá ocorrer em parceria com as universidades para formar professores da rede pública e municipal, propiciando a formação a todos os integrantes da Educação Básica. Sintetizando, os principais objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada (2005) são: institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; elaborar um sistema de formação pautada na autonomia, através da colaboração, flexibilidade, articulação e interação; contribuir na autonomia intelectual e profissional dos docentes, para garantir uma escola de qualidade para todos.

Nesse sentido, a Rede Nacional de Formação Continuada define (2005, p.26):

Se a formação continuada supõe cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, ela não se restringe a isso, mas exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação.

Nessa perspectiva, deseja-se articular formação e profissionalização, envolvendo ações efetivas para melhorar as condições de trabalho e a valorização dos professores.

A Prefeitura Municipal de São Paulo elaborou em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2006, um documento intitulado “A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil” (2006), com apoio de coordenadorias de educação e dos coordenadores pedagógicos. Esse documento teve sua primeira publicação em 2006, e nos anos seguintes as temáticas foram sendo adaptadas e adequadas conforme o interesse da Secretaria Municipal.

No documento, fica explícito que o responsável pela formação continuada do professor é o coordenador pedagógico, que tem a finalidade de promover nos professores, um olhar mais atento e apurado sobre as práticas pedagógicas. Além de descontextualizar as práticas cotidianas, ou seja, transformar as queixas em bons problemas, criar alternativas e se preciso, inventar soluções. O coordenador pedagógico tem sua formação através de cursos oferecidos pela Coordenadoria de Educação, podemos considerar Azevedo (2013, p.108) que faz referência ao artigo 38/ 03T1 intitulado “*A formação de professores da Educação Infantil: Em foco, a relação teoria e prática*”:

Uma das marcas da formação continuada dos professores é esse esquema no qual alguém faz um curso - o coordenador pedagógico ou um dos professores - e repassa o que “aprendeu” aos demais professores. Como uma brincadeira de telefone sem fio, muitas vezes as mensagens chegam truncadas e contribuem pouco para promover mudanças reais no trabalho do professor.

Os instrumentos metodológicos utilizados na formação continuada acontecem por meio da observação, registro, análise e problematização da prática pedagógica. O documento ainda prevê três módulos, em cada etapa é prevista um tema diferente, onde o coordenador deve apropriar-se dos conhecimentos apresentados e na sua unidade escolar, sistematizar esse conhecimento e repassá-lo aos professores.

Analisando o documento “A rede em rede: formação continuada de professores”, podemos identificá-lo como manual sugestivo de como o coordenador pedagógico deve proceder dentro do âmbito escolar. Não há elementos para uma discussão profunda sobre o conhecimento e a formação dos professores, o documento aborda apenas fatos do cotidiano para serem analisados superficialmente. Não há momentos para refletir a identidade do professor e qual é

seu papel atual na sociedade. Não há definição de qual perspectiva será realizada a formação continuada dos professores, quais seus propósitos e sua relevância na formação profissional. Portanto, a formação continuada fica desvinculada dos reais problemas enfrentados pelos professores na profissão, causando um distanciamento entre teoria e prática. Nesse sentido, Ferreira (2006, p.28), analisa:

No que concerne à formação dos profissionais da educação, percebe-se, no conjunto das reformas, o descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço que se dá, ocorre, de um modo geral, de forma aligeirada e a inexistência de políticas de valorização desses profissionais.

Ao considerar, que os professores precisam de capacitação e não de formação, incute-se a idéia que os mesmos são incapacitados e precisam atualizar seus saberes. São várias as ações governamentais e políticas públicas que direcionam a questão da formação continuada, pois consideram que nem a escola, nem os professores estão preparados para atuar na sociedade dinâmica e moderna, portanto, a formação continuada serve como um meio para formar o professor para o mercado de trabalho, com um caráter compensatório com o intuito de suprir as deficiências da formação inicial. Infelizmente, os órgãos governamentais não consideram que a escola é uma das poucas instituições que permanece com a mesma estrutura física e organizacional, logo, permite poucas mudanças internas. Os problemas enfrentados pelos professores estão relacionados à política de governo, que manipula seus interesses e promove uma descontinuidade na formação e na valorização dos professores.

Todos esses impasses fazem parte da reforma educacional que objetiva formar cidadãos subordinados, alienados e conformistas. Nesse sentido, destaca-se Pimenta (2008, p.34) “Essa política ilustra claramente a lógica de estado mínimo, característica do neoliberalismo”. Para acontecer efetivamente à formação

continuada é necessário superar os modismos presentes no cenário educacional. A perspectiva de mudança no paradigma da continuada acontecerá quando os professores desenvolverem a capacidade de refletir sobre os problemas reais da vida escolar, levando em conta que a prática social precisa ser contextualizada em todas as dimensões: históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Libâneo (2008, p.55) define o que é reflexividade:

é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita consigo mesmo ou com os outros.

Libâneo (2008) compreende que há três significados diferentes para o termo reflexividade. Primeiro, a reflexão como produto da consciência, ao desenvolver o pensamento sobre suas próprias idéias, elabora-se uma teoria que orientará a prática, ou seja, admite-se uma realidade interior separada do mundo exterior. Segundo, a reflexão se dá na situação concreta, instituindo assim, uma relação direta entre reflexão e situação prática. Terceiro, a reflexão é uma relação em movimento, ou seja, a reflexão é dialética. Diante da realidade dada, essa realidade ganha sentido com o agir humano. A reflexão está ligada diretamente com a atividade docente, ela permeia todas as ações desenvolvidas no âmbito escolar, envolve os desdobramentos que estão imbricados na teoria quando articulado com a prática.

Nesse sentido, Ghedin (2008, p.130) afirma “toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico”. A reflexão possibilita a análise do todo e sua relação com as partes, buscando superar os limites preestabelecidos na educação. O processo de reflexão encontra na escola o seu lócus privilegiado. O

autor esclarece que todos devem ser convidados e estimulados a refletir, mas não obrigados. O processo de reflexão requer maturidade e retira o sujeito da situação de acomodação e estabilidade, cria situações de conflitos e como afirma Guedin (2008, p.149):

o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzido ideologicamente por meio da escola.

Logo, a reflexão é o início de uma luta contra as ideologias impostas, que repercute em um novo olhar e uma nova postura frente aos desafios da realidade.

A reflexão é um dos aspectos fundamentais na formação do professor, porém o que de fato importa é sobre o que o professor reflete e qual a qualidade da reflexão que faz. É nesse sentido que vamos abordar o conceito de professor reflexivo, que foi difundido na década de 90 em vários países, no Brasil mais especificamente em 1993, com Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão, tendo como base as idéias de Donald Alan Schön e este por sua vez, baseou-se nas idéias de John Dewey. Pimenta (2008, p.19) analisa a proposta de Schön:

uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento de conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Pimenta (2008, p.20) esclarece os principais conceitos que estão imbricados nessa concepção. O *conhecimento na ação* é o conhecimento interiorizado pelos profissionais no cotidiano, porém esse conhecimento não é suficiente. Diante de novas situações que extrapolam a rotina, é preciso mobilizar um repertório de experiências, que acontece através da *reflexão na ação*, que acontece pela repetição, resultando no conhecimento prático. Estes, também não abarcam a

complexidade da realidade, exigindo nova análise e contextualização, necessitam de uma apropriação de teorias sobre o problema, a esse processo denomina-se *reflexão sobre a reflexão na ação*. Assim, a formação dos professores está ancorada na valorização da prática, que possibilita responder as novas situações de conflito e incerteza, ou seja, o ensino é concebido como prática social em determinado contexto histórico. A proposta de Schön foi amplamente divulgada em vários países, porém, no Brasil houve um descaso por parte do governo em relação às reformas educacionais, que resultou em uma apropriação das idéias do autor, mas na prática não houve nenhuma alteração na estrutura de ensino.

Sobre isso, Pimenta (2008, p.21) analisa que no Brasil o que aconteceu foi o esvaziamento do conceito reflexão, professor reflexivo e reformas curriculares. Portanto, essa lógica reforça a racionalidade técnica, ignora o contexto institucional e reafirma a prática reflexiva individual. Ao considerar a prática como elemento preponderante na reflexão, descaracteriza-se o papel da teoria, que é o apoio para uma ação contextualizada.

Capítulo 3

O Projeto Especial de Ação na Formação Continuada dos Professores.

A Prefeitura Municipal de São Paulo organiza anualmente a formação continuada dos professores. Nesse ano, a Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, dispõe sobre os Projetos Especiais de Ação, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/ 96, especificamente nos artigos 12, 13 e 61, e em vários documentos que norteiam e orientando a Educação Básica.

No artigo nº1, temos a definição de Projeto Especial de Ação, “é um instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais, que expressam prioridades estabelecidas em consonância com o Programa Mais Educação”.

O Programa Mais Educação foi instituído pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, através da Portaria Interministerial nº 17/2007, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de ampliar a jornada escolar e articular uma reorganização curricular para instituir a Educação Integral. O Programa tem parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e atende as escolas que estão abaixo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ou seja, as escolas de maior vulnerabilidade social. Através dos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as verbas são destinadas diretamente para as escolas. Em São Paulo, o Programa Mais Educação foi discutido e aberto para apreciação pública em 2013, portanto, a elaboração foi coletiva e democrática. O Programa foi instituído em 2014, com a finalidade de reorganizar o currículo e a administração da rede municipal de São Paulo. Especificamente na Educação Infantil, busca-se a superação da dicotomia entre os Centros de Educação Infantil (CEI) e as Escolas

Municipais de Educação Infantil (EMEI), objetiva-se articular as experiências e os saberes das crianças em seu processo de desenvolvimento. Dessa maneira, a proposta político-pedagógica integradora tem o compromisso de possibilitar os diferentes saberes que permeiam nossa sociedade. Na formação dos professores, um dos temas relevantes é a Qualidade e Avaliação na Educação Infantil, fomentando as discussões sobre a melhoria e qualidade na educação das crianças.

O Projeto Especial de Ação tem a finalidade de atender as necessidades das crianças, jovens e adultos, estabelecendo as ações que serão desenvolvidas, quais as responsabilidades cada um terá para sua execução e avaliação, visando à melhoria e a qualidade social da educação. Na Educação Infantil, o tema a ser estudado deve relacionar-se com o currículo integrador, ou seja, deve ter consonância com as Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Assim, analisaremos os aspectos que devem ser priorizados na elaboração do PEA. Garantir, através da organização de tempos, espaços, materiais, por meio de projeto individual ou coletivo, a construção da cultura infantil. Não fragmentar as linguagens a serem trabalhadas na educação infantil como conteúdo, mas que integrem as diversas culturas através das linguagens infantis e que seja também práticas sociais construídas na interação com outro. Destaca-se a brincadeira como a principal linguagem das crianças, é considerada como uma forma de expressão e de conhecimento sobre si, o outro e o mundo. Através da brincadeira, a criança experimenta, cria, aprende e reconstrói a cultura na qual está inserida. A qualidade na Educação Infantil acontece por meio de um questionário intitulado autoavaliação, avaliação da chefia imediata e avaliação dos espaços e materiais. Com o intuito de promover reflexão, análise e indicar a possibilidade de mudança. A avaliação na Educação Infantil acontece a partir das observações e dos registros realizados em

sala de aula, institui-se como uma sustentação e um contínuo aprimoramento no planejamento do professor. O papel da família é de compartilhar e partilhar das responsabilidades das crianças. O professor deve articular o Projeto Político-Pedagógico com teoria e prática, para oferecer recursos onde seus alunos sejam protagonistas nas aprendizagens. Outro fator preponderante é a indissociabilidade entre cuidar e educar, princípio que está presente em toda a Educação Básica. O Projeto Especial de Ação está vinculado com a evolução do profissional na carreira do Magistério, logo, observa-se a freqüência, participação, envolvimento e desenvolvimento das atividades propostas.

Aparentemente, a portaria está abrangendo todas as dimensões da realidade educacional brasileira, mas é preciso realizar uma análise mais profunda sobre esse assunto. Partindo do pressuposto de que todo ser humano é dotado da capacidade de pensar, vamos refletir sobre as situações concretas, em uma sociedade de classes, dentro do contexto social e político. Assim, o homem é um ser de relações, que faz escolhas a partir de sua consciência, está inserido no mundo que é possível de ser conhecido e transformado.

Nesse contexto, a educação é um dos meios de humanizar o homem, através da conscientização e da libertação, que busca desvendar os mecanismos de dominação que uns têm sobre os outros dentro da sociedade. A conscientização do homem como sujeito desenvolve-se a partir de um processo histórico. Na sociedade capitalista, temos a relação antagônica entre os opressores e oprimidos. A educação bancária, analisada e criticada por Freire (2011c) serve como uma prática de dominação, desumanização, adaptação e ajustamento dos oprimidos ao mundo. Nessa concepção alienada e alienante, é transmitida sutilmente a ideologia da opressão, os alunos são considerados seres passivos e domesticados, recebem o

conhecimento produzido por outro, por meio da memorização mecânica e da repetição, não desenvolve a criatividade. É importante salientar, que durante a formação continuada, o professor assume o papel de aluno, ficando o coordenador responsável por transmitir o conhecimento. A realidade é estática, contribuindo para a crença que não é possível ter perspectiva de mudança, através da educação o opressor nega ao oprimido o direito de pensar certo.

A possibilidade de mudança acontece quando os homens são considerados seres históricos e possuem historicidade. Na perspectiva da educação libertadora e problematizadora, os homens desenvolvem a consciência de si e das relações que estabelecem o mundo, no processo que envolve ação e reflexão sobre a realidade, com o intuito de entender, intervir e transformar o mundo em que vive, assim como as contradições existentes. Segundo Freire (2011c, p.97) "... a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade". A educação problematizadora, se faz revolucionária quando não aceita a realidade pronta e acabada, antes acredita que a realidade é dinâmica e histórica, logo, os homens enfrentam seus problemas a partir das indagações, percebendo-se como sujeitos de sua ação, dotados da capacidade de intervir no mundo, não aceitam mais explicações naturais e mágicas sobre a realidade que buscam condicionar a consciência que têm de si e do mundo.

O diálogo implica no pensamento crítico da realidade, onde os homens pronunciam o mundo através da ação e reflexão, ou seja, é o encontro dos homens num ato de humildade para compreender e transformar a realidade, onde a esperança significa lutar enquanto espera. É nesse aspecto que os homens se diferenciam dos animais. Os animais são seres inacabados, que não têm consciência de seu inacabamento, são seres do puro fazer que mergulham no

mundo. Os homens, também são seres inacabados, mas têm consciência de sua incompletude, portanto, são seres que objetivam, conhecem e transformam o mundo com seu trabalho. A mudança acontece no processo de reflexão e ação sobre as estruturas a serem transformadas, reconhecendo que a superação da contradição se dá no processo de conscientização e do diálogo com as massas. É ingênuo esperar dos opressores uma educação libertária.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores nos centros de educação infantil, deve propiciar um ambiente que reflita sobre a complexidade que permeia a atividade docente, desvelando os mecanismos que mascaram e naturalizam as relações sociais. Considerar a educação como um ato político e dialógico, significa desmascarar a neutralidade da educação, que serve para reforçar as posições autoritárias. Quando a professora é chamada de tia, uma das implicações ideológicas é sua desvalorização profissional, reduz a dignidade política e social de sua atuação, mascarando as intenções dos governantes que buscam atender seus interesses. Sobre isso, Freire (2009, p.15) analisa: “O ideal será quando, não importa qual seja a política da administração, progressista ou reacionária, as *professoras* se definam sempre como *professoras*”. Por meio de discurso fatalista, elitista e determinista, a ideologia dos opressores vai se disseminando e produzindo homens estagnados, imobilizados e adaptados ao mundo. É necessário construir em nossa sociedade, uma responsabilidade ética universal na constituição do homem enquanto ser histórico e social, que se opõe a qualquer tipo de discriminação e de desumanização, que explora e escraviza o homem através de sua força de trabalho. Nesse sentido, Freire (1996, p.19) analisa: “Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*”. Não

há construção histórica e social na inércia, mas na interação, na dialética, na construção, no movimento e na luta dos homens.

Na organização e na construção do programa de formação continuada de professores, é preciso considerar que alguns saberes são imprescindíveis a prática docente crítica, independente da opção política partidária do professor. O professor precisa ser considerado um produtor do conhecimento, que elabora o saber na interação e no diálogo com o outro, estabelecendo uma relação entre o objeto cognoscível e o sujeito cognoscente. Esse movimento dinâmico influencia o desabrochar da curiosidade epistemológica, que permite ao homem questionar os mecanismos que condicionam, mas não determinam a realidade. A consciência ingênua é marcada pelo senso comum, que se baseia na experiência vivida. Para superar a consciência ingênua, o professor além de respeitá-la, precisa introjetar em si e no outro, a curiosidade epistemológica, que não se satisfaz com explicações simplistas, mas vai além da aparência, da superficialidade dos fatos para questionar a veracidade dos acontecimentos, buscando conhecer, intervir e estar no mundo.

A formação continuada dos professores estruturada na perspectiva crítica quer fomentar o diálogo, a parceria entre a equipe escolar e a clientela atendida, visando à formação integral do homem, buscando estabelecer coerência entre a prática educativa e a teoria que direciona o trabalho docente. Pensar a prática educativa significa ter clareza na elaboração do planejamento realizado pela equipe docente, pois se prioriza determinados conteúdos e ações, em detrimento de outros. É preciso indagar a relevância que o planejamento escolar tem, na construção de uma sociedade mais justa e democrática, que anseia pela educação de qualidade e que forma o homem em sua totalidade, considerando e respeitando sua especificidade e sua individualidade, mesmo com a diversidade, com a finalidade de

intervir e transformar a realidade apresentada. A tarefa que a escola possui, é de grande complexidade e responsabilidade, portanto, os professores são protagonistas e suas práticas não são neutras, espontâneas ou ingênuas. Isso implica que o professor desenvolva autonomia para pensar sua profissão, objetivando compreender, intervir e estar no mundo para transformá-lo. Sobre isso, Freire (1996, p.38) compreende “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Pensar e analisar a prática educativa requer um distanciamento do investigador, daquilo que ele irá investigar, é nesse processo que se percebe como teoria está imbricada com a prática, pois uma serve como apoio para a outra, para interpretar e compreender o objeto investigado.

O professor que assume uma postura democrática tem autoridade e segurança para exercer sua competência profissional, pois estabelece uma relação generosa e ética com os outros e com si próprio, sabe que na dúvida reside o anseio pela busca de liberdade, pela desenvoltura da autonomia e da construção do pensamento coerente e crítico. Nessa perspectiva, espera-se que o professor tenha autonomia, para ler e interpretar a realidade e os documentos que fundamentam a educação. O professor não pode apenas decodificar o código, mas precisa perceber os elementos ideológicos que estão presentes. A educação humanizadora, problematizadora, dialógica e política se estrutura na reflexão dos homens como seres histórico-sociais, dotado da capacidade de estar no mundo e produzir história, elaborando, construindo e compartilhando conhecimento sobre si, o mundo e as coisas. É nesse sentido, que Freire (1996, p.31) destaca:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou estar sendo

sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha.

Enfim, a formação de professores deve avançar na construção de uma proposta de educação e formação, ancorada na autonomia do pensamento, das decisões e vivências, da conquista da liberdade como um direito de todos os homens sem qualquer tipo de discriminação. Na luta por uma sociedade mais justa, ética, democrática e verdadeira. Que a educação seja o espaço do conflito e da busca criativa e crítica de solução, pois Freire (1996, p.112) já antevia: *“se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”*. A educação é um dos caminhos possíveis para instaurar desenvolvimento do pensamento crítico e radical, na busca constante de se fazer mais enquanto sujeito de si e da História, que além de estar no mundo atua e transforma-o, sabe que é condicionado, mas que não é determinado.

Considerações Finais

A trajetória da infância no Brasil é marcada pela política do assistencialismo, da educação como compensação das mazelas sociais e pela pouca formação e valorização de seus professores. É possível entender, como foram construídas determinadas visões equivocadas sobre a função do professor e de seu papel na sociedade. As políticas públicas ainda não atendem a realidade escolar, seja com os poucos recursos materiais, seja na baixa qualidade da formação dos profissionais de ensino. Considerando, que a história da infância é recente em nosso país, é prudente analisarmos o que é proposto na legislação da educação brasileira e quais são as reais condições de trabalho e de formação docente, para desmistificarmos as armadilhas do poder público, que introduz nos profissionais argumentos e posturas que atendem diretamente a manutenção da sociedade. Retomando um pensamento de Paulo Freire é possível destacar que a mudança é difícil, mas é possível. Quando tivermos consciência que temos o opressor e o oprimido dentro de nós, podemos quebrar as barreiras e construirmos uma sociedade mais justa e democrática, onde todos sejam protagonistas numa educação de qualidade.

Referências

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. *Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar*. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca de humanidade do humano. In: Severino, Francisca Eleodora Santos (Org.), 1ªe. *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo, 2011b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 1. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas Educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: Célia Linhares (Org.), 2 ed. *Os professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001a.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: Maria Lúcia de A. Machado (Org.), s.ed. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Selma Garrido Pimenta; Evandro Ghedin (Orgs.), 5 ed. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: Selma Garrido Pimenta; Evandro Ghedin (Orgs.), 5 ed. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.

Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME / DOT, 2007.

Secretaria Municipal de Educação. A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. São Paulo : SME /DOT, 2006.

SILVA, Waldeck Carneiro da. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar da Universidade. In: Célia Linhares (Org.), 2 ed. *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo, 2001b.

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acesso em: 04/07/2014 às 11:15.

<<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/notastecnicasmaiseducacaosaopaulo.pdf>> Acesso em: 04/07/2014 às 15:20.