



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

**A formação continuada de professores de educação infantil:
A experiência da ACREDITE.**

**Rose Maria Pereira de Souza Bonfim
Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo**

**SALVADOR
2008**

ROSE MARIA PEREIRA DE SOUZA BONFIM

**A formação continuada de professores de educação infantil:
A experiência da ACREDITE.**

Monografia apresentada à diretoria do curso de graduação da Universidade Federal da Bahia. Como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista Lato Sensu em Pedagogia, sob a orientação do Prof.^a Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo

**SALVADOR
2008**

**A formação continuada de professores de educação infantil:
A experiência da ACREDITE.**

ROSE MARIA PEREIRA DE SOUZA BONFIM

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Roberto Sidnei Alves Macedo
Doutor em Ciências da Educação, pela Université de Paris, França

Denise Moura de Jesus Guerra
Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da UFBA

Ana Paula Silva da Conceição
Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da UFBA

CONCEITO FINAL: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor e consumidor da minha fé que vem possibilitando a manutenção desse tão almejado sonho.

Aos meus pais, que mesmo não tendo alcançado o nível formativo que estou atingindo agora, são detentores de outros saberes, os quais me constituíram enquanto pessoa humana, idônea, comprometida, batalhadora, responsável e sonhadora.

Ao meu marido, que nesses treze anos de casados sempre apoiou todos os meus sonhos tanto no campo profissional quanto no formativo e, vem dedicando o seu tempo como voluntário nos trabalhos em que me envolvo, tanto no fazer quanto no pensar.

A minha grande amiga (in memória) Javan Brasil, que sempre torceu, vibrou e alimentou as minhas aspirações pessoais e profissionais. E eu a tive como um exemplo vivo de luta, superação e, acima de tudo, amor ao próximo.

A minha outra grande amiga, Ana Maria, que juntas trilhamos parte do processo formativo. Hoje, partilhamos dos mesmos ideais no campo educativo e social. E contribuiu significativamente na revisão desse material.

Ao colega Erisvaldo, que tive a honra de estudar ao seu lado em algumas disciplinas e fazer da sua experiência de vida um estímulo para a minha continuidade, apesar de todos os percalços.

A ACREDITE, que desde a sua égide me fez vislumbrar um campo de vastas aprendizagens.

A todos os parceiros que de forma direta ou indireta forjaram o meu caráter pedagógico e esse desejo incontrolável de fazer a diferença na educação brasileira e, principalmente, para as camadas populares.

Aos amigos e amigas, que a partir de suas experiências de vida fizeram com que o ideal de ser professora fosse mais alimentado, e a certeza de estar trilhando o caminho certo.

“É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso a informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las”.

Edgar Morin

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACREDITE – Associação de Creches e Pré – Escolas

AVANTE – Educação e Mobilização Social.

CEAP - Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica

C&A – Irmãos Clemens e August

CECIP - Comunicação e Educação para o Desenvolvimento Humano

CEI - Centro de Educação Infantil

CNPJ - Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ONG - Organização Não-Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNs - Referenciais Curriculares Nacionais

SMEC – Secretaria Municipal de Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Essa pesquisa investiga os impactos gerados com a formação de professores que trabalham em escolas comunitárias, considerando o processo de formação, e constitui-se num estudo interpretativo e crítico-reflexivo, a partir de experiências vividas pelas professoras e auxiliares que lecionam em creches e pré-escolas em Salvador. Buscando compreender esses sentidos por meio de narrativas captadas da entrevista semi-estruturada, da observação participante e dos encontros formativos, e das perspectivas de formação continuada que consideram a escola como um *locus* de formação, de produção e de valorização de saberes e práticas, e que possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e da instituição. A opção teórico-metodológica adotada neste estudo fundamenta-se no diálogo entre tendências epistemológicas da formação continuada de professores e a abordagem qualitativa e etnográfica da pesquisa em educação, e no estudo sobre a origem, o contexto sociopolítico da escola comunitária e a formação de seus professores, que se inscreve num cenário de debate sobre políticas públicas. Os resultados desta investigação apontam que os sentidos atribuídos pelas professoras a seus percursos formativos estão inter-relacionados com reconstrução e afirmação da identidade, com o compromisso com a sua formação, com a socialização do conhecimento construído, com a conquista e realização pessoal e profissional. Conclui-se, portanto, que as ações de formação continuada experienciadas pelas professoras, estão matizadas de diversas referências socioculturais e político-pedagógicas e que elas vêm contribuindo para a resignificação de seu projeto de vida e de sua profissão.

Palavras-chave: **Formação continuada. Professor. Escola comunitária. Percorso formativo**

SUMÁRIO

1	A ACREDITE	12
1.1	A criação e seus criadores	12
1.2	Sustentabilidade da instituição	15
2.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
2.1	Do tempo dos Jesuítas até a Escola Nova	17
2.2	As Leis que norteiam a Educação Brasileira e a Formação dos professores	25
2.2.1.	Lei de Diretrizes e Bases de 1961	25
2.2.2.	Lei de Diretrizes e Bases de 1971	26
2.2.3.	Lei de Diretrizes e Bases de 1996	27
3.	AÇÕES FORMATIVAS DA ACREDITE	30
3.1.1	Projeto da formação continuada em 2005 e 2006	31
3.1.2	Encontros formativos	34
3.1.3	Acompanhamento Pedagógico nos Centros de Educação Infantil	35
3.2	Projeto da formação continuada 2007	38
3.2.1	Encontros formativos	40
3.3	Projeto da formação continuada 2008	42
3.3.1	Encontros formativos	43
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	46

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória de estudante trabalhadora, inúmeras experiências formativas fizeram parte dela, tanto pessoais quanto de intervenção na formação de professoras e professores, especialmente de educação infantil nos meios populares¹. Essa trajetória fez com que eu fosse aos poucos assumindo um lugar de observadora dos fenômenos ocorridos na práxis dos professores, alunos, gestores e parceiros envolvidos na ação formativa.

Esse interesse foi direcionando o meu olhar para as mudanças que ocorriam durante a caminhada de cada professor ou professora que ingressava em um curso de formação continuada de longa duração. Isto em função da demanda de mudanças e negações que essa modalidade de curso gera na vida de um sujeito, especialmente quando esses usuários são quase na sua totalidade formada por mulheres (esposas, donas de casa, mães, estudantes e trabalhadoras). Fato este, que, segundo Carvalho (2003) define os profissionais que atuam nessa modalidade de educação.

Venho trabalhando com educação popular há mais de quinze anos, assumindo vários papéis, são eles: professora de educação infantil, professora formadora, organizadora da formação continuada para os professores da referida modalidade e gestora tanto de creche quanto de Organização Não-Governamental (ONG). A maioria das experiências foi vivenciada nos meios populares. Tive uma caminhada formativa privilegiada e dialética, visto que modifico e sou modificada durante a formação, no trabalho e na academia.

Inicialmente pensei em abordar a formação dos gestores dos Centros de Educação Infantil (CEIs)² nos meios populares. O motivo era a dificuldade que vinha

¹ **Educação popular** é uma expressão, derivada da pedagogia proposta por Paulo Freire, que resume muitas das suas idéias em relação à educação das massas populares. Sendo uma pedagogia muito influenciada pela ideologia socialista, define-se como a educação feita com o povo e para o povo, respeitando e interagindo com sua realidade sócio-econômica.

² **Centros de Educação Infantil (CEIs)** Nova denominação dada às creches, a partir da promulgação da LDB de 1996. A LDB reconhece a educação infantil (de 0 a 6 anos) como um direito de todas as crianças e como a primeira etapa da Educação Básica. O Plano Nacional de Educação, instituído em 2001, reforça esse conceito e determina a transferência de todas as creches da esfera da assistência social para a área educacional e sua integração aos sistemas municipais de ensino.

observando em tornar as teorias ensinadas nos cursos de formação continuada em letra viva nos CEIs. Uma das vertentes que gera a dificuldade tem sido a ausência de formação dos gestores, que na sua maioria assumem vários papéis: diretor, vice-diretor, supervisor, coordenador, administrador, professor, cozinheiro e outros. Voltamos a ressaltar que falamos de CEIs nos meios populares, formados em espaços de baixo a baixíssimo poder aquisitivo, em grande parte por pessoas com formação em nível médio e por analfabetos funcionais.

Optei por investigar o percurso da ACREDITE³ Associação de Creches e Pré-Escolas, registrando alguns processos que ocorrem nos CEIs que são associados a ela. O trabalho ora apresentado, composto de três capítulos, obedece a seguinte estrutura: o primeiro falando a história da ACREDITE, essa Organização Não-Governamental que nasceu num momento da história da educação em que grandes mudanças estavam ocorrendo e a maioria das instituições que fazem parte dessa associação, são decorrentes do modelo de instituições assistencialistas que existiram na década anterior. Será também abordada a sua criação e sustentabilidade, para possibilitar ao leitor uma visão panorâmica da instituição que está sendo investigada.

O segundo capítulo dá uma visão histórica sobre a formação do profissional de ensino desde o tempo dos Jesuítas até os dias atuais. A partir de breves registros de ações do governo objetivando estruturar a educação brasileira e mais efetivamente com as três Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) existentes no nosso país. Dando mais enfoque no que tange a formação do professor, pelo fato do nosso trabalho abordar esse tema. E, para que possamos delinear o perfil do professor atual, é necessário traçarmos uma linha histórica, dando mais clareza para o perfil do profissional que temos e o que queremos. Apresentando a formação continuada

³ **ACREDITE Associação de Creches e Pré-Escolas** - Instituição foi fundada em 04 de novembro de 1999. Por um grupo de vinte e sete creches, que participaram por vinte horas durante uma semana, de uma formação. O financiamento do material de apoio foi do Fundo das Nações Unidas (UNICEF), e o aprofundamento dele aqui da Bahia junto aos CEIs, teve o financiamento do Instituto C&A sob a direção da AVANTE – Educação e Mobilização Social, o qual capacitou o grupo de gestores, cozinheiros e professores, numa perspectiva de grupo operacional, na linha de Enrique Pichon Riviére, o qual atua com Grupo operativo que tem como objetivo levar o indivíduo a pensar; o indivíduo “aprende a pensar” passando de um pensar vulgar para um pensar científico. Esse fato proporcionou a descoberta das lideranças, que posteriormente assumiram as primeiras gestões dessa instituição, a ACREDITE que até então não existia.

de professores sob a perspectiva histórica, trazendo um recorte da trajetória legal, social, política e religiosa da educação e seus educadores, ao longo da história do Brasil, com as respectivas influências de outras culturas, ideologias e políticas educacionais.

O terceiro e último capítulo trata das ações formativas que foram e vêm sendo desenvolvidas pela ACREDITE, com dados estatísticos da qualificação dos profissionais que atuam nesses CEIs. Apresentaremos também o resultado da pesquisa qualitativa etnográfica que traduz o percurso de professoras e auxiliares de classe numa caminhada de aprendizagens entrelaçadas às suas “verdades” e conflitos. Estaremos observando os impactos que a proposta formativa da ACREDITE tem gerado nos CEIs e os ganhos para o profissional de educação que atua diretamente com o público de menor poder aquisitivo, localizado em alguns bairros populares de Salvador – BA. Portanto, momento valioso para o desenvolvimento desse documento, pois se constitui no registro científico dessa história.

As considerações finais serão contribuições para a reflexão de todos aqueles que se interessa por esse tema. O objetivo é mostrar um percurso que tem várias marcas construídas historicamente e que servem como referências para reflexão dos profissionais da educação, gestores sociais e interessados no tema. Possibilitando assim, no desenvolvimento do trabalho individual ou coletivo, ter mais propriedade sobre algumas estruturas governamentais que traçam o rumo da história da educação. E, de posse desse saber, poder interferir de forma significativa, pois, ainda que a legislação garanta o direito a todos, a qualidade é benefício de poucos.

1. A ACREDITE

1.1 A criação e seus criadores

Tudo começou no ano de 1997, com um curso chamado A Creche Saudável, que foi ministrado a partir de um material produzido e publicado pela instituição Comunicação e Educação para o Desenvolvimento Humano (CECIP), o qual foi oferecido às creches comunitárias, filantrópicas e confessionais que tinham cadastro na Secretaria Municipal de Educação (SMEC), Secretaria de Saúde, Secretaria de Ação Social ou outras parcerias governamentais e não-governamentais.

Um grupo composto de mais de quarenta instituições, se reuniu por vinte horas, durante uma semana, num hotel da orla marítima de Salvador, com as despesas financiadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), para que aqueles representantes das creches não tivessem qualquer tipo de dificuldade para se fazer presente durante a formação. A instituição formadora foi a AVANTE - Educação e Mobilização Social. Instituição não-governamental que atuava em educação infantil em Salvador – Ba.

Após aquela formação, o grupo sentiu a necessidade da criação de uma instituição que pudesse representá-lo e, principalmente, fosse um mediador nas mudanças que estavam ocorrendo na educação infantil naquele ano com o advento da nova LDB. A AVANTE encaminhou o desejo ao Instituto C&A⁴, que atua em educação e financiou durante dois anos consecutivos a formação. O instituto é a área de responsabilidade social das lojas C&A.

A referida formação iniciou com uma adesão de 70% do grupo ali representado, composto por pessoas que tinham diversas expectativas. Algumas, com o foco no que foi proposto desde o início, que era a criação de uma instituição. Esse processo ocorreu de forma dialética, a partir das vivências ali representadas, tendo como fio condutor a formação desse grupo para a construção coletiva da mesma.

⁴ O Instituto C&A é uma organização sem fins lucrativos de interesse público, cuja finalidade é promover e qualificar o processo de educação de crianças e adolescentes no Brasil. Foi fundado em 5 de agosto de 1991, como expressão do desejo dos acionistas da rede de lojas Irmãos Clemens e August (C&A) de institucionalizar sua política de investimento social no Brasil.

[...] os novos movimentos sociais, devem ser vistos em si mesmos, em recortes sincrônicos, as que extrapolem o período histórico em que ocorrem para que as suas peculiaridades se articulem ao vasto compêndio temático dos movimentos sociais. (GOHN, 2004, p.99)

Um grupo menor esperava com a criação da instituição, o surgimento de um órgão repassador de recursos para a manutenção dos seus espaços educativos. Outros, mesmo representando as instituições, não tinham qualquer poder de intervir na gestão das mesmas. Estavam ali para desempenhar a onipresença⁵, que os representantes de instituições assumem, muitas vezes sendo quase “deuses”, para poder ver e ouvir tudo que está acontecendo nos órgãos governamentais, não-governamentais, parceiros diversos e todo tipo de notícia que culmine em apoio para o “seu” CEI.

O processo teve a seguinte estrutura: no primeiro ano o trabalho foi desenvolvido com a proposta de formação de grupos operativos na linha de Enrique Pichón Rivière⁶, onde o indivíduo “aprende a pensar”, passando de um pensar vulgar para um pensar científico. Esse trabalho revelou os líderes e liderados, os papéis de cada um foi sendo identificado paulatinamente durante o trabalho, e foi um grande instrumento para a criação da equipe de gestores daquela instituição que estava sendo estruturada de forma bastante reflexiva e centrado no objetivo do grupo. Isso é bem claro na fala de Osório, quando ele diz que:

A verticalidade e a horizontalidade do grupo se conjugam no papel, necessitando a emergência de um ou mais porta-vozes, que, ao enunciar seu problema, revitalizando seus acontecimentos históricos, denunciam os acontecimentos da situação grupal em relação à tarefa.
(Osório, 1991)

Simultaneamente, acontecia a leitura e análise de diversos estatutos e regimentos de instituições não-governamentais, para que o grupo a partir dessas leituras construísse os próprios documentos legais. No segundo ano da formação, ocorreu o período de sistematização e da formação concreta da instituição. É importante registrar, que durante os dois anos formativos, a adesão das pessoas foi diminuindo.

⁵ Segundo Larousse Cultural, é a presença em todos os lugares simultaneamente; ubiqüidade.

⁶ Para Pichon, grupo operativo é um instrumento de trabalho, um método de investigação e cumpre, além disso, uma função terapêutica, pois, se caracteriza por estar centrado, de forma explícita, em uma tarefa que pode ser o aprendizado, a cura, o diagnóstico de dificuldades, etc.

Primeiro, por não conseguirem acompanhar tanto o volume de encontros quanto a linha de construção do pensamento e depois pelo fato de que a medida em que os objetivos que fundamentavam a criação da instituição iam se consolidando, tornando mais claro qual seria a linha de ação da instituição, o percentual que objetivava a criação de um órgão repassador de recursos ia se desvinculando, por não desejar uma instituição com aquela estrutura que estava sendo formada.

É importante registrar, que o “não querer” naquele momento, era consequência da necessidade premente das instituições ali representadas, que na maioria era composta por associações de bairro, com pouco ou nenhum recurso financeiro e humano. E, por vislumbrar “a salvadora da pátria” dos problemas reais da sua instituição, onde a ausência de alimento para as crianças na creche e a falta de pagamento aos professores, eram fatos diários e constantes, que não davam tempo de pensar sobre outras coisas que não aquelas que lhes apresentassem uma solução imediata.

O processo pelo qual estávamos passando, implicava em distanciar-se e olhar de outro lugar as possibilidades e caminhos para mudanças, porém, o envolvimento direto das pessoas, não permitia o distanciamento para reflexão. Esse fato foi predominante para o afastamento ou permanência dos representantes dos CEIs durante toda a concepção e criação da instituição.

A criação do nome foi resultado de um trabalho proposto ao grupo, com envolvimento de poucos, o resultado gerou um nome que parecia ser o ideal, GAC que significava Grupo Associativista de Creches. Após uma pesquisa, descobriu-se que a sigla já existia, então houve a segunda tentativa que deu certo, denominando a associação de ACREDITE Associação de Creches e pré-escolas. A nomeação e a criação do regimento e estatuto, sempre estiveram sob a consultoria da equipe de formadores da AVANTE.

Os CEIs vislumbravam soluções imediatas para os seus problemas, com a criação da Associação. Na prática esse desejo não foi contemplado. Diversos foram os motivos que levaram a isso, dentre eles, citamos a ausência de mão de obra

contatada pela ACREDITE, que até esse momento só funcionava com voluntários, devido à ausência tanto de recursos como de uma sede própria.

Nos três primeiros anos, o endereço e Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) da ACREDITE, foram emprestados pela instituição do representante legal (Presidente) da Associação. Após esse período, a instituição conquistou uma sede, e pode estabelecer endereço e o seu registro no CNPJ, fazendo assim com que uma nova etapa se iniciasse na vida dessa instituição.

Após quatro anos de constituída, poucos avanços foram obtidos, e o Instituto C&A, que havia financiado a criação da ACREDITE, mais uma vez identificou a necessidade de investir, para que houvesse um salto qualitativo. Foi nesse momento que a instituição avançou. Ocorreu um financiamento de uma Assessoria à Gestão, a qual, nos últimos três anos, vem desenvolvendo um trabalho de Tecnologia Empresarial, onde são trabalhados os conceitos de gestão, que tem como eixo a comunicação e a transparência. Capacitando a equipe de trabalho e proporcionando o planejamento anual das atividades com um acompanhamento sistemático da prática e a avaliação dos resultados.

1.2 Sustentabilidade da instituição

Durante todos esses anos, após a criação da ACREDITE, a fonte de sustentabilidade vem sendo a mensalidade das instituições associadas, com uma taxa estabelecida pelo grupo e doações das lojas C&A de produtos avariados. Toda mercadoria é encaminhada com nota fiscal de doação e existe em cada loja um representante vinculado ao Instituto C&A que é o responsável por articular os setores das lojas e entrar em contato com a ACREDITE para agendar o recebimento dos mesmos.

Nos cinco primeiros anos de existência, a ACREDITE revendia os produtos em forma de bazar itinerante, essa prática acontecia em escolas públicas, associações de bairros, CEIs associados, praças ou espaços com estrutura para receber grande número de pessoas adequadamente. Sempre com a preocupação de estar localizado nos bairros populares para atender a esse público.

Todo o processo de triagem, colocação de preço, venda, deslocamento de ida e vinda, era fruto do trabalho voluntário dos funcionários e ou colaboradores dos CEIs associados, contando também com o voluntário da ACREDITE e os seus únicos três funcionários, que eram: a gerente, a secretária e o auxiliar de serviços gerais. Nos primeiros anos bastava essa equipe para que o evento desse certo. Com o passar dos anos e a divulgação do evento, foi tornando-se necessário a contratação de profissionais da área de vigilância, para garantir a segurança e melhorar o atendimento ao público.

O Instituto C&A sempre incentivou a abertura de uma loja bazar para garantir um maior volume de captação e melhoria no trabalho. Houve um ensaio para a abertura da loja, um tanto tímida, porém, por desconhecimento jurídico e falta de suporte técnico, o ensaio não saiu dos planos. Com a vinda da assessoria a gestão que trouxe um suporte prático e técnico para a gestão da associação, ocorreu o grande salto, e em 04 de outubro de 2005 inaugurou a primeira loja da ACREDITE. Para o grupo, esse fato se constituiu numa atitude de coragem e ousadia, pois, não existia financiamento para a abertura, não tinha ninguém da equipe com experiência no negócio, e não se tratava da atividade fim da associação.

A abertura possibilitou o aumento da captação de recursos, gerado a necessidade da segurança empresarial e conseqüentemente a ampliação do quadro de funcionários. A sua formação era constituída em serviço, especialmente da gerente executiva, que assumia a função, não por qualificação técnica, e sim, por ter vivido toda a história da criação da associação, ter sido presidente e vice-presidência dos primeiros anos de existência da mesma e demonstrar um compromisso pela missão e visão da associação. A Missão da ACREDITE é: “Integrar as instituições de educação infantil associadas, para que se tornem auto-sustentadas e garantam o desenvolvimento integral da criança”. Hoje a instituição tem mais uma loja, possui na sua estrutura um profissional que faz captação de produtos em outras lojas para serem vendidos nas lojas ACREDITE.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Do tempo dos Jesuítas até a Escola Nova

Pensar sobre a formação de professores no Brasil é fazer uma retrospectiva que proporcione uma visão mais ampla sobre a mesma. O estudo realizado visa desenhar um cenário dessa trajetória percorrida historicamente.

A Legislação Educacional Brasileira é um dos documentos utilizados para embasar essa pesquisa e abordar pontos significativos, visto que para entender diversos aspectos que se referem à educação na sua estruturação, no seu currículo e nas regras impostas à formação de professores, tive que estudar um pouco da história, a fim de encontrar os aspectos relevantes que a legislação dispõe sobre essa formação de professores.

O estudo da legislação busca estabelecer as exigências necessárias para a formação de professores e para o exercício da docência – leia-se: atuação dos professores. A temática em questão possui grande relevância à medida que esses profissionais que hora atuam nas classes populares, além se estarem vivenciando o processo de apreensão de novos conteúdos para o seu trabalho, também fazem parte de um processo reflexivo para a análise de sua prática e de seu papel social frente a comunidade por ele assistida.

Resumos históricos, fatos e reflexões sobre as questões demarcadas por mim como mais significativas no desenvolvimento da profissão de professor, farão parte desse estudo. Mostrando assim, que a formação de professores está diretamente relacionada com as desigualdades existentes no sistema educacional, dentro de um contexto histórico, social, político, econômico e cultural.

Formação de professores historicamente, é um registro de fatos que estão relacionados com a chegada dos missionários ao Brasil, catequizando tanto ao índio quanto os escravos com a sua cultura, ideologia e pressupostos, tudo embutido num conceito de religião que paulatinamente visava transformar as culturas numa única cultura.

Em cumprimento as ordens do rei de Portugal, D.João III , o Padre Manoel da óbrega veio para o Brasil em 1549, com os primeiros Jesuítas. O plano de ensino que atendia a nossa primeira política educacional foi instituído por ele. Os regimentos deveriam ser aplicados no Brasil Colônia de Portugal, tanto aos filhos dos índios que aqui se encontravam, quanto dos colonos portugueses.

A cultura européia era o padrão seguido, privilegiando o saber intelectual, essa educação era destinada à elite colonial. Aos índios cabia apenas a catequese e a instrução necessária para torná-los mais “dóceis”. O ensino jesuíta então implantado contava com o incentivo e subsídio da Coroa Portuguesa e constituiu-se em uma nova política educacional a “Ratio Studiorum”, que privilegiava a formação das elites e constituía-se uma versão de “educação pública religiosa”. Essa educação instituída pelos jesuítas dominou a educação brasileira até a metade do século XVIII.

Em 28 de junho de 1759, foi instituído um Alvará que determinou o fechamento dos colégios jesuítas no Brasil. Foram 13 anos, o tempo necessário para que o fechamento dos colégios, as substituições dos educadores e a do sistema jesuítico pudessem ser concluídas. Esse período causou uma desordem em toda a estrutura administrativa do ensino. Nesse contexto, vale ressaltar que as Reformas Pombalinas se contrapunham ao predomínio das idéias religiosas, uma vez que tinham como base as idéias laicas inspiradas no Iluminismo que instituíram ao Estado a responsabilidade pelo ensino - originando assim os primeiros passos para a nossa versão de educação pública estadual. Foram introduzidas diversas disciplinas isoladas, as “aulas régias” e conseqüentemente, os professores “leigos” começaram a ser introduzidos no ensino.

Essa reforma teve um papel de extrema importância para a educação pública, pois garantia um direcionamento educativo à formação de quadros a serviço do Estado. Nesse contexto a educação brasileira passa a ser exercida por professores não qualificados - leigos. No meio educacional o termo “leigo” foi associado aos professores que não possuíam uma formação básica para lecionarem em determinadas séries. Vale ressaltar, que essa atribuição de professor leigo não se dá somente ao que se refere à formação desse profissional, dá-se ao

desconhecimento de uma didática aliada a uma prática concreta ditada como “eficiente e necessária” na formação desse profissional, e conseqüentemente, com o tipo de homem que essa educação quer e vai formar.

O homem com essa educação fica preso a algumas amarras e o conduzem a um único sentido: de manter, reproduzir e perpetuar a ordem social vigente. O ser alienado é fruto de uma educação que reproduz e mantêm os valores da sociedade capitalista, à medida que afasta seus alunos do contexto histórico, social e político, não problematiza e não valoriza as suas experiências diárias.

A formação dos mestres estava marcada pela ação pedagógica dos jesuítas, com a mudança educativa, ocorreu uma desorientação na construção de outros preceitos, causando um entrave às idéias iluministas que apontava princípios de autonomia na formação do sistema educacional e conseqüentemente, na formação dos professores no século XVIII. Os jesuítas, nossos primeiros educadores, preocupavam-se com a formação de novos mestres. Os seus colégios formavam pessoas a partir das transmissões de idéias, saberes, conhecimentos, crenças e valores, desenvolvendo-lhes atitudes e sentimentos. Nesse contexto, os jesuítas instruíam, treinavam e direcionavam seus alunos.

Hoje em dia o professor apontado como leigo se depara com o subemprego e com a má remuneração por não ser capacitado para atuar de uma forma efetiva na sala de aula, porém ao mesmo tempo, a esse profissional destina-se uma função importante: de ser um profissional que goza de um saber próprio que foi construído ao longo da sua trajetória de trabalho. Sobre essa dualidade (NÓVOA, 1995, p.18) aponta que:

... há uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor. A compreensão deste paradoxo obriga a um duplo raciocínio. Por um lado, o Estado exerce um controle autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico insere-se nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente. Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem de prestígio dos professores, nomeadamente junto às populações.

A vinda da Família Real para o Brasil, trouxe o nascimento do Ensino Superior e iniciava-se um processo de autonomia que culminaria na Independência Política. Entretanto, torna-se relevante ressaltar que essa educação superior tinha como propósito exclusivo proporcionar uma educação para a elite aristocrática e nobre que compunha a corte. A criação da Universidade no Brasil atendeu aos anseios dessa elite. Os primeiros Cursos Superiores, não teológicos, eram organizados na base de aulas avulsas e tinham um objetivo profissional prático. Essa educação devia formar técnicos em economia, na agricultura e na indústria.

Historicamente, o Ensino Superior vem atendendo os interesses da classe economicamente dominante. A implantação primeiramente nos grandes centros econômicos é um fato óbvio. Esse motivo é o mesmo que impossibilitava a existência de Universidades em regiões mais pobres. Em 20 de outubro de 1823 foi promulgada a Lei que declarava livre a educação popular. Nesse contexto, PAIVA apud SAVIANI (2000, p.05) para enfatizar que nesse momento estava: ... *eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal, e abrindo caminho à iniciativa privada.*

Os ideais da Revolução Francesa foram nesse mesmo ano anunciados. Uma nova ordem política educacional brasileira foi assentada e embutiam idéias de desenvolvimento nacional. Observa-se pela primeira vez, uma preocupação com a educação popular.

Como resultado dos debates da Assembléia Constituinte de 1823, foi abolido o privilégio do Estado para dar instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Quanto aos cursos de formação dos professores (BRZEZINSKI apud PIMENTA, 2000, p.88) afirma que:

Os estudos pedagógicos no tempo do Império realizaram-se nos cursos de formação do magistério – as Escolas Normais. Entre 1835 e 1846, no período regencial (entre a abdicação de D. Pedro I e a declaração de maioria de D. Pedro II), são criadas essas escolas no Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Ceará e São Paulo. Mas era comum a introdução da disciplina pedagogia nos liceus (escolas de nível médio). Todavia, foram instituições muito instáveis, improvisadas, pouco eficazes para atender sua função de formar professores primários.

Na América Latina, o Brasil foi o primeiro país a criar a formação de professores em escolas normais. Sobre essas instituições que cabiam a formação dos professores, ROMANELLI (1999, p.163) enuncia a criação até 1881 de pelo menos 10 escolas normais e lista abaixo:

A Escola Normal da Bahia, criada em 1836; a do Pará em 1839; a do Ceará, em 1845; a da Paraíba, em 1854, a do Rio Grande do Sul, em 1870; e a de São Paulo, como segunda ou terceira tentativa, em 1875/1878; a Escola Normal Livre, na Corte, em 1874 e, depois, a oficial em 1880; a de Mato Grosso, 1876, a de Goiás, em 1881. Além dessas, destacou-se a criação do Pedagogium, em 1890, de curta duração, que deveria ter funcionado como centro de pesquisas educacionais e museu pedagógico.

O crescimento desenfreado das escolas normais no período republicano, contribuiu para o crescimento dos professores leigos, visto que as escolas não seguiam as diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal e limitavam-se as reformas estabelecidas nos seus limites geográficos. Sendo assim não atendiam as necessidades do país e aumentava o número de professores sem habilitação para o exercício do magistério.

O ensino normal passou a ocupar um lugar de destaque na formação do professor na primeira metade do século XIX, legitimando a produção do saber social e que é relativo às questões do ensino e da delimitação do poder, e que confrontam visões distintas da profissão docente.

Apesar do laicismo, a escola continuava a cumprir o seu objetivo inicial: o de reproduzir valores necessários à sociedade. A criação das Escolas Normais pelo Estado, objetivava controlar um corpo profissional, em um quadro de escolarização em massa, a esses profissionais seria negada uma educação que ensinasse a pensar.

Esses profissionais eram formados como meros técnicos e reprodutores de pensamentos construídos por outros. O seu cotidiano profissional não possibilitava a reflexão e intervenção nas práticas sociais para intervir nas transformações da mesma.

Os registros históricos do período do império, não apontam nada na legislação sobre a formação do professor leigo. Esse modelo de professor iniciou no império e permaneceu até a Primeira República. Não era exigida uma qualificação de normalista, portanto, qualquer pessoa podia lecionar, visto que, para isso bastava ser aprovada nos exames.

Os professores leigos ensinavam os conteúdos que constavam nas provas, logo, às escolas não tinham um currículo definido. A Lei que estabelecia que: ... *em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*. (Cf.XAVIER, 1880, p.41), não saiu do papel, visto que em 1834, foi promulgado o Ato Adicional à Constituição do Império que determinou que o ensino primário ficasse sob a jurisdição das províncias, desobrigando assim, o Estado Nacional de promover esse nível de ensino.

O fim do Império foi um período de retomada da classe média intelectual que se conscientizou sobre a educação e o desenvolvimento nacional. Surgiram projetos educacionais nesse período, mas não foram à frente por falta de base doutrinária e de uma política educacional que atendesse a nação.

Nesse mesmo período, se constatou a preocupação com a formação do magistério, porém, em termos práticos pouca coisa foi feita para atingir esse fim. Assim como hoje os municípios não possuem recursos para a melhoria da educação, naquela época as províncias também não possuíam. E os recursos técnicos para propagar o ensino também eram escassos.

No início do período republicano, aproximadamente 1889, desenvolvem-se condições adequadas ao aparecimento de movimentos de renovação pedagógica e cultural. A separação entre a Igreja e o Estado que ocorreu com a proclamação da República, promoveu a abolição do ensino religioso nas escolas. Nesse contexto, vale ressaltar que as reformas de ensino na sua maioria são de caráter administrativo.

A estruturação do sistema escolar brasileiro teve início em 1901 com a Reforma Epitácio Pessoa, reformulando o ensino secundário. O mercado de trabalho passa a ser acessado por meio do diploma, promovendo a ascensão social, ocorrendo o “bacharelismo”.

Surge uma literatura nacional sobre o ensino de base que só acontecia em países mais adiantados. As teorias pedagógicas que sustentavam a reforma do ensino paulista baseavam-se no modelo de educação norte-americana. No período de 1890 – 1896, destaca-se a implementação da reforma republicana do ensino público paulista. Sobre esse aspecto REIS FILHO apud PIMENTA (2000:89) afirma que: *A organização escolar então implantada irá marcar duradouramente a evolução do ensino brasileiro, e não só do ensino paulista, pela influência que passou a exercer em outras unidades da federação.*

O curso normal, de formação profissional do professor, não continha disciplinas que pedagogicamente fundamentassem os estudantes. A disciplina Pedagogia e Direção de Escolas era inserida no 4º ano. A república foi proclamada e pouco modificou a realidade educacional da época. A infiltração dos ideais positivistas, o laicismo e o movimento renovador de São Paulo, pouco influenciaram no contexto educacional que apontava para a sobrevivência do regime Imperial.

Para Campos (2002), no período em que ocorre a mudança do Império para a República, a formação de professores teve como marca a priorização da moral, privilegiando a prática em detrimento da teoria. Segundo Brzezinski (1987), nesse período o poder era o responsável pela nomeação dos professores, apesar dos regulamentos determinarem a realização de concursos para o ingresso no magistério.

Ao longo da história, a pedagogia vai ocupando os lugares que são de interesse da sociedade, para dar conta de fornecer elementos que supram as necessidades de ordem administrativa e política, que atendam ao capitalismo. Paralela a pedagogia vigente, desenvolve-se uma concepção de pedagogia católica, na qual a defesa pedagógica perpassava pelo caráter especulativo e normativo. Nesse contexto,

ROMANELLI diz que: *O valor do ensino para o povo é determinado, historicamente, pelas vinculações da experiência educacional escolarizada com os interesses e os ideais sociais, particularistas ou comuns, das classes sociais existentes.* (FERNANDES apud ROMANELLI, 1999, p.110).

No ano de 1901, o ensino superior entrou em decadência com a Reforma Rivadávia Corrêa, com a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, onde os estabelecimentos de ensino tiveram liberdade para ministrar os cursos sem o comprometimento do governo com a educação. Ao mesmo tempo em que houve o crescimento, a ausência do acompanhamento governamental gerou um retrocesso no sistema educacional.

Anos depois, Anísio Teixeira propõe a criação da Escola de Professores no Instituto de educação do Rio de Janeiro, a qual foi incorporada a Universidade do Distrito Federal no ano de 1935. A organização e a administração desse sistema e das escolas passam a ser à base do curso de formação de professores, onde são tratados os fatores internos da instituição escolar.

Com a Escola Nova, iniciado na Europa no final do século XIX, a educação passa a difundir novos objetivos, programas e métodos de ensino a partir de influências de movimentos sociais e políticos e do desenvolvimento da biologia, psicologia e sociologia. A noção da Pedagogia como ciência única da educação dá lugar a esse movimento. A educação desenvolve-se ciência experimental da educação, diferente da pedagogia abstrata e filosófica que vigorava até aquele momento. Sobre esse aspecto (PIMENTA, 2000, p.31) aponta que:

Em 1939, o curso de pedagogia formava bacharéis denominados de “técnicos em educação”. A mesma época, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, foram instituídos entre outros, os cursos de sociologia e psicologia, que mais tarde passariam a realizar estudos e pesquisas voltados à educação, mais especificamente, à aprendizagem, no caso da psicologia, e à escola como instituição social, no caso da sociologia. Esses estudos dariam origem a outros ramos dessa área, aplicada à educação. Que em outros países já recebiam a denominação de “ciências da educação”.

2.2 As Leis que norteiam a Educação Brasileira e a Formação dos professores

2.2.1. Lei de Diretrizes e Bases de 1961

A Constituição Brasileira de 1934 foi a primeira a citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo e regularizando o sistema de educação com base nos seus princípios. A primeira LDB 4024, foi em 20 de dezembro de 1961, pelo então Presidente João Goulart, a qual só foi aprovada após quase trinta anos depois de ter sido prevista na Constituição. O poder executivo encaminhou o primeiro projeto de lei ao legislativo em 1948, que após treze anos de debate, chegou ao texto final.

No que tange a formação de professores, essa lei trouxe em três artigos, ganhos significativos para a educação brasileira. Os arts. 52 e 53 apontam a formação do professor para o ensino médio primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial. Fazendo diferença na qualificação do profissional de ensino, visto que até então não havia uma legislação específica. E no artigo 59 onde cita os cursos de nível superior para a formação do professor que atua no nível médio. Avanços que tiveram grandes impactos na estrutura de ensino.

Os assuntos pertinentes a educação, na década de 30, eram tratados pelo Departamento Nacional de Ensino, o qual era ligado ao Ministério da Justiça . O Ministério da Educação foi criado em 1931. No artigo 5º da Constituição de 1934, diz que é responsabilidade da União "traçar as diretrizes da educação nacional" e "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados" e, no art 150, "coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país".

Com a promulgação do documento normativo, a qualidade de ensino volta a ser um tema discutido e com ele começam a tratar da capacitação de professores objetivando a melhoria no ensino ofertado. Também foi fonte de discussão a formação de professores de ensino primário, em nível superior, pois, a atual legislação dava liberdade a cada estado de optar por políticas de educação, em relação a formação de professor, a estrutura era ainda a de 1941 onde nos níveis poderiam ser diversos, Ginásial, Colegial e Pós-Normal. Essa hierarquia aumentava a desigualdade na formação dos professores.

Nesse período o tecnicismo e o pragmatismo foram bastante evocados, pois, especialistas que desconsideravam os conhecimentos dos professores regentes, seguiam a linha taylorista, a qual segmenta o pensar do fazer. Eles concebiam, planejavam e encaminhavam o trabalho para a execução por parte dos professores. Segundo Tanuri (2000), essa opção pelo taylorismo, “tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, p.79).

A educação tornou-se um meio de ascensão econômica e social, possibilitando a implantação de idéias empresariais e mercantis nos espaços educativos, dentre elas citamos a produtividade, eficiência e racionalidade. Os cursos normais perderam a sua essência e foram se descaracterizando. “Ao tornar compulsória a profissionalização no nível médio, transformou o magistério numa das habilitações do ensino de segundo grau, descaracterizando as escolas normais e os Institutos de Educação”. (NUNES, 2002, p.14)

2.2.2. Lei de Diretrizes e Bases de 1971

Durante o regime militar, o presidente Emílio Garrastazu Médice, no ano de 1971 publicou a Lei 5692, a qual tinha no seu bojo alguns artigos alusivos a formação de professores, são eles: Formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, em habilitação específica no 2º grau (art. 30 e 77), Formação preferencial do professor para o ensino de 1º e 2º grau em curso de nível superior ao nível de graduação (art. 30 e 77) e Formação preferencial dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós-graduação (art. 33)

Com isso, a habilitação para o magistério passou a ser o Curso Normal, extinguindo a formação de docentes em cursos normais de nível ginasial. Tornando-se a formação obrigatória no país. Segundo Saviani (1991), essa lei expressa a visão economista, tecnicista e sistêmica da educação. Associando salário a formação, equiparando a heterogeneidade, existente na hierarquia dos níveis de ensino.

Em 70, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), de acordo com o Parecer 349/72, organizou um currículo para o curso de magistério, modalidade normal. Pela

primeira vez, é mencionada na legislação nacional a formação do profissional que atua em pré-escola, em nível médio ou superior, atuando com crianças com idade de 4 a 6 anos.

As “licenciaturas de curta duração” surgiram nesse momento. A formação era embasada em tornar o professor polivalente. Ocorreram críticas a esse modelo, por ser estruturada para tratar de conteúdos específicos, onde não se privilegiava as teorias nem a relação de teoria e prática, o que possibilitaria mais interação e reflexão do professor. Apesar de estar ocorrendo uma forte crise econômica na década de 80, existiam fortes debates políticos sobre a Nova República.

“na década de 1980, a revitalização do ensino normal constituiu a bandeira de luta dos educadores em seminários e congressos contra a descaracterização profissional que lhe tinha atingido de maneira reversa” (NUNES, 2002, p.24).

O Ministério de Educação e Cultura e as Secretarias dos Estados se unem em 1983, no intuito de resgatar os Cursos Normais; sendo uma ação intitulada de “Revitalização do Ensino Normal”, destacando-se o Projeto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). O objetivo desse projeto era dar condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico real e significativo.

2.2.3. Lei de Diretrizes e Bases de 1996

As LDBs anteriores foram consideradas pouco coerentes com a realidade educacional vigente. A promulgação da Constituição de 1988 foi determinante para que ocorresse a mudança. Ocorreram vários debates até que, em 1996 houve a conclusão das discussões sobre a Nova LDB, sendo sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. A grande mudança dessa lei, e que é considerada um marco para a educação, foi a inclusão da educação infantil, crianças de creche com idade de 0 a 3 anos e crianças de pré-escolas de 4 a 6 anos, como pertencentes a educação básica e tornando-se um direito para a criança, ainda não obrigatório, porém, uma conquista para a nossa história.

Dentre as principais características dessa lei, destacamos a gestão democrática do ensino público, onde a escolha dos gestores escolares ocorre por meio do voto e a indicação é da própria comunidade escolar. Progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15) , Ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4), possibilitando o acesso a todas as camadas sociais da formação básica, sendo obrigação do governo. Os ganhos para os professores foi a formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do fundamental, a formação em curso Normal do ensino médio. (art. 62) Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64). Essa formação mínima ao mesmo tempo em que possibilita um grande número de professores atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, gera a possibilidade de desqualificar a oferta de ensino para essa faixa etária, que é a de maiores aprendizagens do ser humano.

Após a lei ser sancionada, ficaram várias lacunas em relação a qualificação do profissional especialmente o de educação infantil. A grande dúvida foi sobre a formação mínima para atuar nessa etapa de ensino. A ausência de clareza ao que está dito no título VI, art. 62 gerou sérias discussões e equívocos, sendo necessária uma nota explicativa esclarecendo a questão. Houve a reconsideração da necessidade de transição dos espaços de ensino sejam eles governamentais ou não, e autoriza a admissão de profissionais sem a qualificação exigida, porém, deve estar condicionada a um tempo onde a qualificação exigida será adaptada às redes de ensino.

Em relação à formação dos professores, a LDBEN/96 diz em seu Art. 62:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

A 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”. Essa brecha na lei, onde permite a formação em serviço, foi um ganho para os profissionais que estavam atuados em suas instituições e ao mesmo tempo um prejuízo para as crianças, pois simultaneamente foram surgindo cursos de formação continuada sem uma estrutura adequada, ou profissionais qualificados para atender a um público tão específico que é o de educação infantil. E algo mais gritante é saber que apesar do avanço legal, a educação infantil continua sendo menos importante do que as outras etapas da educação formal.

“No que diz respeito à formação dos professores e dirigentes, o PNE prevê a implantação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil para garantir que, em dez anos, todos os dirigentes de creches e pré-escolas e 70% dos professores tenham nível superior. Prevê ainda, no prazo de três anos, a execução de programa de formação em serviço, para profissionais da Educação Infantil e pessoal auxiliar, a cargo dos Municípios. Neste caso, o PNE exige a colaboração da União e recomenda a articulação com instituições de ensino superior e com Estados. Também determina que os novos profissionais admitidos na Educação Infantil tenham titulação mínima de nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de graduados em curso específico de nível superior” (Fontes para a Educação Infantil, 2003, p.35).

O resgate dessas considerações é relevante no sentido de se perceber que não havendo consideração da importância da Educação Infantil como direito, tampouco havia uma preocupação com a formação do profissional atuante neste nível de educação e não se levava em conta sua especificidade, que inclui as funções de cuidar e educar, necessitando de pessoas qualificadas para tanto. (CARVALHO, 2003).

3. AÇÕES FORMATIVAS DA ACREDITE

Dois anos após essa lei ser sancionada, nasce a ACREDITE, dentro de um contexto que para a maioria das instituições era novo. Falar sobre LDB e, principalmente, da exigência mínima necessária para a atuação do professor em sala de aula, esse fato causou um grande problema, pois a maioria das instituições tinha no seu quadro professores leigos, alguns com o antigo segundo grau completo, porém, não era magistério, e muitos deles sem a remuneração mínima estabelecida por lei. Havia várias questões em jogo: Como se adequar à legislação se não tinha recursos financeiros? Como contratar profissionais com, no mínimo, o magistério se não pagavam o piso? O que fazer para dar conta das demandas do dia-a-dia e também daquela nova?

“Segundo resultados do Censo Escolar 2001, dos professores que atuam nas creches brasileiras, 69% têm curso médio completo e apenas 12,9% possuem nível superior. Na região Nordeste, estes últimos somam apenas 5,6%. Nas classes brasileiras de pré-escola, 67,5% dos docentes têm nível médio e 23,1% possuem curso superior; no Nordeste os professores com graduação representam 5,3% do total.” (Fontes para a Educação Infantil, 2003, p.41).

Nesse contexto, A ACREDITE ainda na sua criação deixou clara que a intenção maior da instituição era possibilitar alternativas onde cada Centro de Educação Infantil associado, por meio de formações, sejam elas no campo pedagógico ou no de gestão, criassem estratégias de subsistência e, conseqüentemente, elevassem a qualidade do serviço ofertado buscando a adequação às novas exigências legais.

Para que a proposta de formação docente para a educação básica ganhe factibilidade é necessária a adoção de políticas públicas nacionais [...] Estabelecimento de programas nacionais permanentes de formação continuada, ancorados em um sistema de avaliação periódica e de “certificação de cursos, diplomas e competências de professores”. (Carneiro, 2002, p.151).

Na crença de que, com a aquisição do conhecimento ocorreria a melhoria na qualidade do fazer pedagógico e, conseqüentemente, a elevação do pensamento

crítico sobre a realidade que os cerca, a ACREDITE iniciou a formação dos profissionais de ensino desses CEIs. Como todo trabalho que inicia, o método adotado não foi muito relevante para as educadoras. Os encontros ocorriam nas quartas-feiras, no horário da tarde, semanalmente.

Sendo a maioria desses espaços, compostos por poucos profissionais, qualquer ausência no horário de trabalho, desestabiliza a rotina do local. Várias estratégias foram adotadas pelos gestores dos CEIs para viabilizar a participação dos professores nos cursos: parcerias com faculdades de Pedagogia e no horário da formação, existia um estagiário assumindo a sala de aula. Era uma alternativa criativa, porém, gerava inconveniências, dentre elas listamos a ausência de vínculo do profissional com as crianças, gerando ausência de domínio de classe; a falta de compromisso com a frequência, por se tratar de um estágio sem remuneração. Alguns CEIs usavam a estratégia de dividir as crianças em dois grupos, distribuídos com as professoras que não participavam da formação.

3.1 Projeto da formação continuada em 2005 e 2006

Em 2005, a ACREDITE adotou uma nova estrutura para as formações de professores. O primeiro passo foi contratar o serviço do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP) o qual atua especificamente em formação de professores nos meios populares. Sendo o público atendido pela ACREDITE pertencente a essa categoria, a parceria foi bastante acertada.

A formação dos anos anteriores era realizada por uma única profissional que tanto ministrava as aulas, quanto fazia as visitas, acompanhando as ações dentro dos CEIs. Do ponto de vista do acesso in loco as práticas desenvolvidas nos CEIs, era uma ação positiva, o ponto negativo, era o fato dessa profissional não ser especialista em todas as áreas que eram ensinadas no curso, com isso os resultados esperados não eram alcançados.

Após esse período, com a contratação do CEAP, adotamos o sábado para as formações, compreendendo que isso teria uma intervenção de forma direta no

cotidiano daquelas professoras, que simultaneamente àquele papel que elas assumiam, também eram mãe, esposa, filha e mulher. Essa mudança causou no início uma rejeição, fato que aos poucos foi sendo incorporado ao cotidiano de cada uma. Segundo Barba Organi:

Se, portanto, na prática diária e na representação do próprio trabalho, a condição do duplo papel parece de algum modo problemático, tal integração mostra-se muito mais delicada para pessoas que profissionalmente têm a tarefa de cuidar do crescimento nos primeiros anos de vida, dos filhos dos outros. E mais problemático ainda quando os próprios filhos têm a mesma idade das crianças “pequenas” da creche. (ORGANI, 2003, p.44)

A proposta formativa de 2005 e 2006 teve o intuito de proporcionar aos educadores de sua rede de associados o aprimoramento e a apropriação de conhecimentos específicos da Educação Infantil, de contribuir para a melhoria da qualidade do processo educativo, bem como, colaborar para a implementação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) sociopolítico e educativo adequado às crianças de zero a seis anos.

A localização dos CEIs, em sua maioria, é em bairros periféricos, com carência econômica e social. Eles exercem papel fundamental na formação e acesso a educação para crianças de suas comunidades.

Falar em escola comunitária é tratar de uma vertente da educação que nasceu da ausência de políticas públicas para assistir as crianças nas suas necessidades educativas e o seu surgimento tem a intenção de ajudar as famílias dessas comunidades pobres. O perfil desse público é composto por mães lavadeiras, domésticas ou do mercado informal e por não terem com quem deixar os seus filhos pequenos recorrem às escolas comunitárias. A informalidade faz parte dessas instituições de ensino, redundando muitas vezes em falta de qualificação dos professores, que em sua maioria, são mulheres da própria comunidade. Ao se disporem como voluntárias que, de fato não o são, pois, recebem remunerações sistemáticas, com valores que vão de gratificações, ao piso do salário mínimo pelos serviços prestados. O que elas não possuem é a contratação formal nem a garantia do recebimento do piso da categoria. Por não estarem nesse patamar, o vínculo

empregatício é tratado como voluntariado. Partilha-se das idéias de Maria Peixoto quando ela apresenta sua pesquisa sobre escolas comunitárias:

As dificuldades financeiras e a dependência de trabalho voluntário têm levado as condições de funcionamento da creche a uma precariedade cada vez maior e tem interferido, decisivamente, na qualidade das relações entre as pessoas e, conseqüentemente, no trabalho com as crianças. (PEIXOTO, 1990, p.74)

Durante o registro dos anos 2005 e 2006, estarei me referido às professoras como educadoras, pelo fato de termos um número significativo de profissionais atuantes sem qualificação específica. O grupo que participou da formação nesses anos, foi de 28 educadoras de 13 CEIs associados. Com as seguintes instituições: CEI Juracy Magalhães, localizada no bairro de Nazaré a qual encaminhou 02 educadoras; CEI André Luiz, bairro de Brotas, 02 educadoras; CEI 28 de Setembro, Iapi, 02 educadoras; CEI Béu Machado, Boca do Rio, 03 educadoras; CEI Santa Beatriz, Nordeste de Amaralina, 03 educadoras; CEI Tia Érica, Nordeste de Amaralina, 03 educadoras; CEI Nossa Senhora da Boa Viagem, Mont Serrat, 02 educadoras; CEI Manoel Jacinto Coelho, Sussuarana, 01 educadora; CEI Janira Mignac, Massaranduba, 02 educadoras; CEI Cantinho Encantado, Fazenda Grande, 02 educadoras; CEI Colo da Maçu, Alto do Cabrito, 02 educadores; CEI São Roque, Lobato, 03 educadoras; CEI Heroínas do Lar, Plataforma, 02 educadoras.

A implantação da proposta formativa foi estabelecida com dois eixos norteadores, a experiência do educador articulada com a realidade das escolas e o diálogo e a co-responsabilidade como aspectos fundamentais para a construção de relações interpessoais saudáveis e propulsoras de aprendizagens significativas.

Desde o início do projeto houve a preocupação em vivenciar os princípios estabelecidos para essa ação. Atendendo o perfil e demandas do grupo de educadoras, a escolha dos conteúdos e das professoras-formadoras. O agendamento das visitas para o planejamento e para a revisão dos PPPs foi de acordo com a organização de cada instituição. A atuação da ACREDITE é na concepção do projeto juntamente com a instituição contratada, a identificação e custeio do local onde os cursos ocorreram, garantindo almoço e transporte para as

educadoras, possibilitando a participação nos encontros, os quais ocorriam nos sábados, com carga de 8 horas, quinzenalmente.

A partir dos objetivos propostos para estas ações, foram realizadas 52 horas de estudos quinzenais, 192 horas para o acompanhamento do trabalho pedagógico na escola e 64 horas para revisão do PPP de duas escolas, totalizando 308 horas de formação.

3.1.1 Encontros formativos

Os encontros foram realizados aos sábados, na ALOSPI – Associação dos Lojistas do Shopping Piedade, local disponibilizado a partir da parceria com o Instituto C&A, pois, é de uso restrito para lojistas, e a ACREDITE é a única instituição fora dele que tem acesso ao espaço e todos os equipamentos como TV, vídeo, retro-projetor, DVD e outros. O uso dessa sala, além de viabilizar a formação, também se torna um ponto central para todas as educadoras que se deslocam de vários bairros.

Quatro grandes eixos foram trabalhados durante as 52 horas de curso: Concepção de Educação Infantil durante 12 horas, O desenvolvimento da criança em 12 horas, Pedagogia de projetos em 8 horas e Planejamento de Ensino em 20 horas. Houve a preocupação em trabalhar conteúdos essenciais à prática profissional das educadoras. Durante a formação, foram realizados estudos, reflexões, discussões e troca de idéias acerca de temas presentes no cotidiano escolar. Algumas educadoras apresentavam nitidamente a dificuldade em compreender os conteúdos. Essa deficiência é decorrente da falta de formação na sua área de atuação, pois das 28 professoras participante apenas 39,3% têm o curso de Magistério, as demais, 50% em Formação Geral, 7,1% Ensino Fundamental (em curso) e 3,6% em nível superior. Para Daniela Silvestre,

A educação infantil é o maior passo para a formação futura da criança e organização das bases para as competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da existência humana. A criança de 0 a 6 anos de idade que frequenta berçários, maternais e pré-escolas está aos cuidados e dependente de profissionais responsáveis pela sua saúde, segurança, higiene e educação, os quais devem ser muito bem preparados para tal atividade. (SILVESTRE, 2005, p.9)

Em virtude desse diagnóstico, os conteúdos abordados foram acolhidos pelas educadoras, pois compreenderam a importância para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para um maior conhecimento dos fundamentos da Educação Infantil. Bárbara Organi, partilha dessa ideia ao dizer que:

Na falta de uma figura profissional forte e de uma formação de base precisa, a aprendizagem da profissão relaciona-se principalmente, com o contexto profissional. A formação continuada torna-se um elemento central da adequação de competências; a própria competência é definida a partir daquilo que, no contexto profissional concreto, considera-se importante saber fazer. (ONGARI, 2003, p. 91)

As dúvidas eram esclarecidas à medida que surgiam, as professoras-formadoras procuravam esclarecer aproximando o conhecimento por elas adquirido ao longo das práticas de ensino, aos saberes teóricos que lhes eram apresentados. A participação de todas no curso era fundamental, porém, a ausência de assiduidade sempre foi uma grande dificuldade no grupo. De 28 educadoras frequentes, a presença era em média 71,6%. Esse sempre foi um elemento que dificultou os avanços dos professores no seu cotidiano escolar.

3.1.2 Acompanhamento Pedagógico nos Centros de Educação Infantil

Para que a ação formativa tivesse significado no CEI, houve um acompanhamento mensal previamente acordado com o gestor da instituição. A falta de coordenação pedagógica na maioria dos espaços educativos dificultou o acompanhamento. A ausência desse profissional faz com que as educadoras não tenham um sistema organizado de encontros para elaboração ou análise de planos. A presença da assessoria da ACREDITE para muitos, era a única alternativa que possibilitava tais momentos.

Ocorreram casos em que a assessoria não pôde acontecer, pois a instituição não considerava necessária a orientação para o desenvolvimento do seu trabalho. Um grande número de instituições enfrenta o mesmo problema: a estrutura de pessoal do CEI é em número inferior ao necessário; isso também impossibilita que o professor se ausente da sala de aula para pensar e planejar o que fazer no seu dia-a-dia.

Outra dificuldade detectada a partir do acompanhamento é a ausência do Plano de Curso das instituições, fato que impossibilita uma seqüência de ações. Baseiam-se em planos e projetos de anos anteriores, fazendo assim com que o trabalho não tenha um norte. Em geral, o acompanhamento foi valioso do ponto de vista pedagógico. Respeitando o ritmo e a experiência das educadoras e isso possibilitou um avanço no que tange ao planejamento. Essa intervenção atuou na linha de reflexão sobre a própria prática, troca de idéias, fundamentado com conteúdos pertinentes a faixa etária de cada grupo, gradativamente despertando para o verdadeiro sentido do planejamento.

Inicialmente era notada uma acomodação por parte de algumas educadoras, elas foram se envolvendo, descobrindo a importância do que vinham aprendendo nos cursos, valorizando o material que lhes eram entregues para a fundamentação e subsídio das práticas, ocorrendo a discussão sobre o comportamento das crianças, as metodologias a serem adotadas na sala de aula, a realidade social e econômica das crianças, sugestões de conteúdos e o projeto político pedagógico da instituição. Essa prática contribuiu para a melhoria do trabalho pedagógico e para um agir educativo baseado na reflexão. O gestor do CEI Santa Beatriz, sugeriu a presença sistemática de um coordenador pedagógico nos centros de educação, a fim de realizar um acompanhamento semanal. A fala dele revela o desejo de muitos: a presença desse profissional nas instituições, financiado pela ACREDITE. Esse também era um desejo da Associação, porém, nesse período não era possível a realização desse sonho, faltava algo mais, e com o tempo foram dados passos para que essa ação fosse concretizada.

A revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos ocorreu com visitas às instituições duas vezes ao mês, perfazendo 64 horas. Os encontros, na medida do possível contavam com a presença de todos os segmentos (educadores, gestor, cozinheira, limpeza..) na tentativa de garantir um processo de reconstrução coletiva. Não foi fácil, principalmente pelo fato de não ter com quem deixar as crianças. O desenvolvimento desse trabalho se deu a partir da coleta de dados para saber o que elas já sabiam sobre o PPP da escola, essa ação foi uma constatação do desconhecimento do projeto por parte dos profissionais. Um projeto numa

perspectiva democrática e coletiva requer das pessoas envolvidas compromisso, seriedade, responsabilidade e, acima de tudo crença na sua capacidade de produzir e de intervir para que os objetivos sejam alcançados.

Alguns impactos gerados pelo projeto foram registrados, dentre eles a boa receptividade dos gestores e educadores em relação ao trabalho proposto pela ACREDITE, o cumprimento da carga horária destinada para a formação, a melhoria da compreensão dos educadores a cerca dos princípios norteadores para a educação infantil, motivação dos educadores para a elaboração dos planejamentos, preocupação na construção de estratégias que atendam o desenvolvimento da criança, elaboração coletiva do PPP e a frequência de 75% dos educadores aos encontros formativos.

De um modo geral, os educadores afirmam que o curso foi bom e que o trabalho desenvolvido pelas professoras-formadoras facilitou a compreensão. Considerou importante conhecer o que é Projeto Político Pedagógico, planejamento e plano de trabalho, considerando de extrema importância a apropriação desse saber para que pudessem entender qual a função desses documentos no espaço escolar.

No processo formativo apresentado, há indicações sobre a necessidade de uma formação específica para o profissional atuante na Educação Infantil. Tal necessidade foi detectada também através das entrevistas. Quando foi perguntado sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras-formadoras, elas disseram: “Que foi bom. Poder lembrar dos conceitos dos grandes pensadores em relação à educação infantil”; “Os assuntos foram abordados de forma clara”; “Aprimorei meus conhecimentos”; “Aprendi com os outros, pois eles estavam próximos da minha realidade”. Quando foi perguntado o que elas sugeririam para próximas formações as respostas foram: “Tempo para estudar mais”; “Abordar outros tópicos”; “ Mais encontros” e “ Para o próximo ano, uma reciclagem”.

As entrevistas revelam a necessidade premente que esses profissionais têm de formação para que atendam as demandas educacionais do dia-a-dia dos centros de educação. Professores são colocados para trabalhar na Educação Infantil sem uma

formação específica, ou até mesmo sem o mínimo exigido pela LDBEN/96. Esta situação é similar a outras, o que é comprovado nas palavras de Kishimoto:

[...] O tradicional abandono e descaso, fruto de má política de exclusão desses profissionais no campo da educação, reflete-se no contingente de leigos que não se pode precisar pela falta de estatísticas. Mesmo em grandes centros urbanos, a qualificação requerida é, ainda, de ensino fundamental. (1999, p. 63)

No processo formativo, o educador é a mola propulsora para que qualquer proposta se realize, pois, eles são os principais agentes de sua formação. Para que isso ocorra, supõe troca de experiências, aprendizagens e de interações sociais. As opções feitas nesta profissão se cruzam com a maneira de ser e ensinar, fazendo com que a forma que cada um ensina esteja intrínseca naquilo que se é. (CARVALHO, 2003, p. 90-95). Sendo assim, é necessária a percepção do próprio professor de seu inacabamento, para que este motive a busca de uma formação significativa, que faça sentido e não seja, então, vazia e inoperante.

3.2 Projeto da formação continuada 2007

A proposta formativa é a continuidade do trabalho desenvolvido nos dois últimos anos. Foram agregados novos elementos, dentre eles, a estruturação da formação em dois grupos distintos, um encontro para professoras e outro para auxiliares. Esse modelo foi decorrente de observação acerca da pouca participação de algumas auxiliares, conseqüência do relacionamento pouco profissional existente no espaço educativo, provocando nelas uma insegurança ao expor algum assunto, podendo ser considerado de cunho pessoal e gerar desconfortos no trabalho. Além da observação, havia conversas de bastidores, onde as auxiliares detalhavam as situações vivenciadas nos CEIs e o motivo que as levava a ter medo de se expor solicitando que não expuséssemos para o grupo. Com esse tipo de informação, após discussão entre a coordenação e a instituição formadora, chegou-se a conclusão de que seria feita uma experiência diferenciada no ano de 2007.

No ponto anterior, iniciei o texto informando que estaria me referindo as professoras como educadoras, em função da maior parte do grupo não ter a formação mínima exigida por lei. Nesse tópico o tratamento passa assumir o nome apropriado, em

virtude do perfil do grupo ter mudado. Ao longo da formação nos anos anteriores, transversalmente aos temas trabalhados, eram tratadas questões de cunho profissional e pessoal com o grupo, informando a importância da formação para eles, que significado legal essa formação tem e o impacto positivo para a vida de cada uma. O fato é que gradativamente o perfil do grupo foi mudando, muitas retomaram os estudos concluindo o segundo grau, outras iniciaram a formação superior e quem estava sem motivação para estudar, naturalmente se afastou do CEI.

3.2.1 Encontros formativos

Os eixos temáticos foram elaborados cuidadosamente para atender as necessidades dos CEIs, sendo articulados os papéis do professor, a realidade da escola, as relações interpessoais e profissionais, e a construção de saberes e práticas docentes. Tratando-se da escola comunitária há uma reflexão sobre o papel do professor e demais profissionais da instituição, no que tange as práticas colaborativas. Nesse sentido, a comunidade também é uma aliada no desenvolvimento do trabalho da escola comunitária, principalmente porque ela traz demandas que podem ser incorporadas a prática pedagógica e, de certa forma provocar mudanças positivas na realidade. Sabemos que esse modelo de escola deve ser também o perfil da escola pública, visto que ela luta pelos direitos do povo, e a comunidade escolar é composta também da comunidade do bairro, porém, essa cultura é mais forte nas escolas comunitárias.

O espaço de formação, periodicidade e benefícios de alimentação e transporte para os cursistas se manteve igual aos anos anteriores. O número de professoras e auxiliares foi de 41, significando um número expressivo de professores comparados ao ano 2006, isso para a ACREDITE significou a legitimidade e importância que a formação passou a ocupar nos CEIs associados. As instituições que participaram foram: CEI Juracy Magalhães com 06 auxiliares de classe; CEI André Luiz, 01 auxiliar de classe; CEI 28 de Setembro, 03 professores; CEI Béu Machado, 02 professoras e 02 auxiliares; CEI Tia Érica, 02 professoras; CEI Manoel Jacinto Coelho, 01 professora e 02 auxiliares; CEI Cantinho Encantado, 02 professoras; CEI

Colo da Maçu, 02 professoras; CEI São Roque, 01 professora; CEI Zeza Calmon de Sá, 05 professoras e 06 auxiliares e Allan Kardec, 01 professora e 04 auxiliares.

O nível de escolaridade teve um grande avanço. O grupo essencialmente feminino, era composto por: 02 com o ensino médio incompleto, 02 com formação superior e 37 com o ensino médio completo; isso é um avanço significativo para a qualidade de ensino no CEI.

Essa constatação foi considerada como um ganho significativo para educação e, principalmente, para os objetivos da ACREDITE, ou seja, “cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos”, é, “sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento”. (BRASIL, RCNEI, V 1 p. 24-25). Visto que a qualificação do professor estava fazendo com que o perfil profissional do grupo sofresse avanços significativos, na tentativa de responder a exigência legal sobre a habilitação mínima do professor.

Perguntamos as auxiliares quais as suas expectativas em relação à formação para o ano de 2008, as respostas foram: “Mais formação de professores, oportunidades para atuar como professora”; “Eu pretendo estudar e me formar em pedagoga”; “Concluir meu curso de Pedagogia e arrumar um novo emprego para poder ter uma vida melhor, mais equilibrada financeiramente e realizar meus sonhos”; “Que continue meu trabalho buscando conhecimento para melhorar cada dia mais aproveitando todas as oportunidades”; “Trabalhar como professora, passar tudo que aprendi na ACREDITE”.

Ficou bem nítida a tomada de consciência do papel delas como professoras auxiliares, e principalmente o desejo de saírem daquele lugar, para assumir a classe como professora. Essa mudança de papel passa também pela auto-estima e valorização salarial. É gratificante observar o avanço tanto no discurso quanto na prática pedagógica e o aumento do compromisso com o ato de ensinar, saindo do modelo assistencialista e assumindo o papel de espaço educativo.

O processo de formação até aqui, vem sendo vivenciado de diferentes formas pelas professoras e auxiliares, pois o trabalho é realizado com pessoas que têm histórias de vida, percursos formativos diversos, assim como tempos e ritmos de aprendizagem diferenciados. Fizemos alguns registros do que esse percurso representou para as professoras. Fizeram alusão ao professor formador, e disseram o seguinte: “A professora Marineide, ela é maravilhosa, nos transmite vida, coragem e perseverança pra dias melhores. Obrigada por vocês nos darem essa oportunidades de crescer”; “Ótimo! Compreendi mais sobre as concepções e princípios da educação-infanti, através da fala da educadora e experiências das colegas de curso”. Esses registros evidenciaram a importância da formação continuada na vida das professoras e as aprendizagens adquiridas não só com os formadores, mas, também, com os colegas de trabalho.

A constatação de que o maior desafio da formação é possibilitar tanto a professora quanto a auxiliar, a associação entre os conteúdos estudados e o projeto pedagógico dos CEIs. O trabalho realizado fez com que as participantes pudessem perceber o lugar em que se encontrava e em qual lugar gostaria de estar como profissional, e as implicações para essa conquista.

3.3 Projeto da formação continuada 2008

Acreditando no tripé formado pela reflexão/ação/reflexão, a parceria iniciada pela ACREDITE no ano de 2005 com o Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica foi bastante significativo, pois contribuiu para o desenvolvimento de ações formativas para professores e auxiliares de classe de numa perspectiva crítica e dialógica ao longo de três anos. Essa proveitosa parceria chegou a formar cerca de 80 profissionais que tiveram professores formadores extremamente qualificados desenvolvendo trabalho de formação continuada, levando sempre em consideração a especificidade de cada profissional que lá esteve e dos CEIs nos quais eles desenvolviam atividades educativas.

Em 2008, a ACREDITE na tentativa de fortalecer a sua identidade, além de aumentar o vínculo com os seus associados se lança no desafio de elaborar a

proposta e a realização efetiva da sua própria formação continuada. Essa decisão foi pensada pelo setor pedagógico (instituído desde 2007) e pela gerência executiva. Logo depois, discutida de forma responsável pela diretoria executiva juntamente com os líderes de cada setor.

Sendo assim, a partir de abril de 2008 o sonho da ACREDITE se tornou realidade, pois teve início a formação continuada dos professores e auxiliares de classe dos CEI's associados.

Outro ponto importante, é que o anseio dos gestores que, foi apresentado no início desse capítulo quando sinalizaram o desejo de que a ACREDITE pudesse dar um suporte na área de coordenação para cada CEI associado, foi atendido. Essa foi uma conquista positiva: a presença permanente de um profissional na instituição fazendo a consultoria. Com a admissão da pedagoga, ocorre o acompanhamento da formação continuada e, quinzenalmente, a coordenação pedagógica junto aos CEIs que não dispõem desse profissional. Com isso, as demandas e discussões que surgem no curso, podem ser esclarecidas durante as visitas.

As duas ações conjuntas, formação e acompanhamento, objetivam garantir esse espaço para os professores e auxiliares de classe atuantes nos Centros de Educação Infantil associados à ACREDITE ou que tenham alguma parceria com a Associação. Contribuindo com o processo de profissionalização do educador a fim de que seja garantida a qualidade da sua prática diária.

E dessa forma, a partir de discussões sobre a importância da formação continuada para o profissional atuante na Educação Infantil, contribuir para o processo de consciência sobre a identidade pessoal e profissional dos auxiliares bem como dos professores, estudando as concepções e princípios dessa etapa da educação, levando em conta a realidade socioeconômica e cultural de cada CEI participante, estudar as concepções de infância e criança para uma compreensão desse desenvolvimento e como ocorre o aprendizado da criança, contribuir para a elaboração de instrumentos metodológicos viáveis e adequados para a realidade dos CEI's e potencializar ou possibilitar o uso da brincadeira, da música e do jogo visando o desenvolvimento infantil.

3.3.1 Encontros formativos

A formação continuada ocorrerá entre os meses de abril a novembro de 2008 e terá uma carga horária de 112 horas. Nesse período os professores e auxiliares terão encontros quinzenais de 08 (oito) horas nos sábados previamente agendados. Os conteúdos serão estudados em aulas organizadas em módulos e intercaladas por vivências. As professoras e as auxiliares serão convidadas a participarem de forma ativa e co-responsável a fim de tornar a experiência significativa e metodologicamente aplicável em suas práticas pedagógicas cotidianas. Haverá ainda a utilização de um instrumento de avaliação no decorrer de cada módulo. É válido deixar claro que o referido instrumento não terá unicamente uma intenção do resultado quantitativo. Mas, será também utilizado para o diagnóstico por parte do professor-formador a fim de que o mesmo possa fazer uma análise qualitativa do que foi ou não atingido tanto pelas professoras e auxiliares quanto por ele próprio.

Os conteúdos trabalhados serão: Identidade pessoal e profissional – auxiliar de classe e professor da Educação Infantil; Gênero e Etnia; Concepção de Infância e Criança; Aspectos relacionados à hiperatividade e dislexia (O que é? Como perceber?); História, brinquedo, brincadeira e música – e a sua importância para o desenvolvimento infantil; Ética e Estética na Educação – Como a arte pode ajudar na compreensão das diferenças; Rotina, observação e registro; Plano, Planejamento, Projeto e Metodologias da Educação Infantil.

As instituições que se inscreveram para participar foram: CEI Juracy Magalhães com 03 auxiliares de classe; CEI André Luiz 03 auxiliares de classe; CEI 28 de Setembro 02 professores; CEI Béu Machado 07 professoras e 01 auxiliares; CEI Manoel Jacinto Coelho 02 professoras; CEI São Roque, 02 professoras; CEI Zeza Calmon de Sá 04 auxiliares; Escola da Fraternidade com 03 professoras, Criança Solidária com 02 professoras e 02 auxiliares e Allan Kardec com 01 professora e 05 auxiliares.

O perfil profissional dos professores sofreu mudanças significativas: dos 40 inscritos, 6 estão concluindo o segundo grau, 2 com 3º grau completo, 1 cursando o 3º grau e

os demais com o segundo grau completo. Essa mudança no quadro de pessoal não é mérito exclusivo da ACREDITE, porém, os relatos das professoras e dos gestores apontam a importância significativa que a formação fez na mudança de concepção e principalmente nas práticas pedagógicas.

Esses registros serviram para demarcar de forma cronológica os avanços significativos no campo pedagógico, que vêm ocorrendo em creches e pré-escolas comunitárias, como um movimento crescente de qualificar os profissionais que se comprometem com o papel de educar e transformar a sociedade do seu entorno. E conta com a parceria permanente e freqüente da ACREDITE Associação de Creches e Pré-Escolas.

4. Considerações finais

Durante essa pesquisa pôde-se considerar questões que ainda precisam avançar em relação a oferta da Educação Infantil, especialmente para as classes populares. O caráter assistencialista e o imprevisto que caracterizaram ao longo da história os espaços educativos mais pobres, ainda permeiam essas Instituições e as práticas de ensino. As conquistas legais adquiridas ao longo da história, através das políticas públicas precisam ser efetivadas no sentido de maior ganho de aprendizagem e ensino para esses profissionais, tendo o cuidar e o educar como algo inerente à prática profissional e direito das crianças.

Através do breve histórico sobre a formação do professor ao longo da história e as intervenções formativas desenvolvidas pela ACREDITE, objetivou-se resgatar a necessidade de qualificação profissional no sentido de melhor subsidiar a ação pedagógica. O conhecimento da história pode possibilitar as professoras que determinem as suas ações, que ainda hoje, perpassam pelo viés assistencialista baseado em princípios, muitas vezes, compensatórios. A formação mais específica, possibilitaria tanto na melhoria das práticas quanto na formação pessoal do professor o que desembocaria na melhora da qualidade na educação.

Ao longo do trabalho, os registros das mudanças ocorridas nos CEIs e especialmente na concepção profissional dos educadores, justificaram a importância da continuidade dos cursos de formação continuada. Mas, chegou-se à compreensão de que apenas a formação e leis não garantem a melhoria da oferta. Existem elementos externos, como o salário e a valorização profissional, que esbarram no crescimento do trabalho, muitas vezes fazendo com que o profissional que está num nível de profissionalização mais avançado, saia do espaço educativo e vá em busca de novas frentes, que garantam a sua sobrevivência. Clama-se por novo olhar sobre a Educação Infantil, que vá além da fabricação de leis e justificativas e que, efetivamente, considere a dimensão do cuidar não como uma concessão assistencialista, mas como um aspecto fundamental do ato de educar. É vital o compromisso do Estado, dos educadores e da população em geral para com este nível de educação, por ser um espaço de descoberta de mundo.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de Professores: Busca e Movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Íria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG/SE, 1987. (Série: teses universitárias).

BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: CAMPOS, M. C. S. de Souza.(Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança: Edusp, 2002b.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus, BA: Editus (UESC), 2003.

Fontes para a Educação Infantil – Brasília: UNESCO:Cortez; São Paulo: Fundação Orsa, 2003

FONTOURA, Amaral. **Diretrizes e bases da educação nacional : introdução, crítica, comentários, interpretação**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1968.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**.10. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

GOHN, Maria da Glória. (Org).**Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**.2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

GRANDE DICIONÁRIO Larousse Cultural. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000

KISHIMOTO, Tizuko Morchica. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior**. Educação & Sociedade, ano XX, n ° 68, Dezembro/99 p. 61-79.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024/61 de 20 de Dezembro de 1961

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5692 / 71, de 11 de Agosto de 1971.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996.

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

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003

PEIXOTO, Maria Solange S. e outros. **Movimentos populares: a escola Comunitária e a Cidadania**. Salvador: UFBA/ Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática e formação de professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 23.ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1993.

SILVESTRE, Daniela Donini. **Manual para cuidadores de crianças em creches, berçários, maternais e pré-escolas: fundamentos para a qualidade em saúde, segurança, higiene e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VILALOBOS, João Eduardo Rodrigues. **Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade**. São Paulo: EDUSP, 1969.