

DESVELANDO UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO COM PROFISSIONAIS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

FERNANDES, Juliana Gonçalves Diniz - UNESP
julianagdf@yahoo.com.br

GUIMARÃES, Célia Maria – UNESP
cmgui@fct.unesp.br

Área Temática: Profissionalização Docente e Formação.
Agência Financiadora: CAPES.

Resumo

O presente trabalho, fruto de uma pesquisa de Mestrado em Educação (FCT-UNESP), apresenta a análise e a discussão de uma *pesquisa-intervenção* desenvolvida no decorrer do ano de 2006 em uma instituição pública de Educação Infantil no estado de São Paulo. No âmbito das redes municipais de educação infantil, evidenciam-se propostas de formação esporádicas, pontuais e emergenciais, não se assegurando as necessárias reflexões contínuas indispensáveis para um atendimento de qualidade para as crianças pequenas. Nesse sentido, o objetivo principal desta pesquisa foi propor, experimentar e analisar de forma participativa um processo de formação em serviço desenvolvido com três profissionais que atuam em um grupamento composto por crianças de 2 e 3 anos. Partiu de uma concepção em que crianças e adultos são protagonistas de suas ações e reflexões, fazendo-se essencial sempre contextualizá-los social, cultural e historicamente. A perspectiva se deu em uma direção de análise e interpretação dos fenômenos relacionados a seu contexto, possibilitando, assim, a constituição de sujeitos reflexivos e críticos (SCHON, TARDIF, SACRISTÀN, KRAMER, FORMOSINHO). A partir da observação participante, das cartas onde as educadoras registraram suas percepções acerca do processo de formação vivenciado e das entrevistas coletivas, busquei entender quem são essas profissionais, quais são os seus desejos, quais as concepções que permeiam sua atuação pedagógica, que relações elas estabelecem em seu cotidiano, em que condições trabalham, pensando numa formação que possibilitasse a ressignificação dessas concepções. Através da descrição, categorização e análise do processo de formação, foi possível identificar que os discursos e as ações das educadoras transitam entre paradigmas transmissivos e participativos, refletindo, assim, o cenário atual vivido pelas instituições educativas infantis. Pude apreender, também, características constituintes de um processo de formação em serviço, permitindo apontamentos que favoreçam a viabilização de propostas de formação comprometidas com o direito dos adultos e crianças a uma instituição de qualidade.

Palavras-chave: Formação em serviço; Educação Infantil; Pesquisa-intervenção; Profissionais Crianças pequenas.

Mergulhando no universo da investigação: a gênese de uma questão e seus objetivos

O caminho que levou à presente pesquisa, iniciou-se durante a graduação em Psicologia na Unesp, campus de Assis, quando tive o privilégio de conviver cotidianamente com grupos de crianças e educadoras¹ nas Instituições de Educação Infantil e durante as pesquisas de iniciação científica².

Em 2002, participei como bolsista da pesquisa intitulada “O trabalho do educador de creche tal como é compreendido pelos próprios educadores, pelos seus formadores e pelas famílias usuárias”.³ A partir desse trabalho foi possível asseverar que as professoras de cursos de Magistério e Pedagogia - formadoras das educadoras de creche e pré-escola (Educação Infantil) - compreendem de modo bastante naturalizado e simplista o fato de suas alunas, futuras professoras, estarem buscando sua titulação nesses cursos, porque *assim requer a lei*⁴. Nessa pesquisa, constatamos, ainda, que essas formadoras parecem não ter clareza quanto às funções concretas deste espaço institucional, variando desde uma visão assistencialista / filantrópica até uma visão compensatória, de estimulação e preparo para a escola fundamental, visão esta de pré-escola muito comum nas décadas de 70-80 e baseada nas teorias da privação cultural.

Em uma das instituições onde realizei esta investigação, mais especificamente uma Escola Técnica com curso Normal, funcionava em anexo uma creche. Assim, a partir do contato com as formadoras que trabalhavam nesta instituição, decidimos aprofundar os estudos, surgindo, deste modo a pesquisa⁵ iniciada em 2004.

O aprofundamento ao qual me referi, pareceu necessário, considerando, também que as formadoras entrevistadas na investigação anterior, já davam a entender que a formação do educador de crianças pequenas em creches e pré-escolas exige especificidades não oferecidas

¹ Refiro-me no feminino porque todas as profissionais que atuam com crianças pequenas com que convivi eram mulheres.

² Financiadas pelo PIBIC/CNPq.

³ Com orientação da professora Dra. Elisabeth Gelli Yazlle.

⁴ Conforme a Lei. n°9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 87, parágrafo 4o. “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

⁵ “Uma experiência de formação em serviço com profissionais de Educação Infantil”.

pelos cursos atuais de Pedagogia e Normal. Passei, então, a considerar a possibilidade de formular uma proposta de formação em serviço, contudo, a proposta não pôde ser concluída como previa, pois durante as primeiras ações a instituição inviabilizou seu funcionamento, por motivo de falta de crianças matriculadas.⁶

As experiências acumuladas com as pesquisas e os estágios no campo da Educação Infantil possibilitaram que eu re-desenhasse esta última pesquisa, visando a concretização de uma experiência de formação em serviço com profissionais da educação infantil da rede pública, sob uma perspectiva crítica, envolvendo dialogicamente ações e reflexões. Esta experiência foi o foco de minha pesquisa de mestrado, sendo apresentada e discutida no presente texto.

Se pensarmos nas origens da educação das crianças pequenas e na sua trajetória histórica na sociedade ocidental, bem como no conhecimento produzido e acumulado pela humanidade sobre a importância das relações estabelecidas entre adultos e crianças, torna-se relevante a justificativa da preocupação e da implicação que nós, partícipes do movimento da sociedade em defesa de uma educação de qualidade para a primeira infância, temos na construção de propostas de formação com adultos profissionais que atuam com crianças pequenas.

As creches brasileiras nascem no final do século XIX⁷, marcadas pelo assistencialismo e pelo predomínio de práticas de puericultura e higienismo. Ao longo de sua trajetória, nos anos 70, alcançam um âmbito maior com as políticas educacionais para essa faixa etária; entretanto, baseiam-se nas teorias de privação cultural e somente na década de 80 é que as políticas estaduais e municipais questionam as teorias discriminatórias defendidas nos documentos oficiais do governo federal.

Assim, é a partir da Constituição de 1988 que as crianças começam a ser consideradas como cidadãos de direitos e as políticas educativas para a infância tornam-se, paulatinamente, municipalizadas.

Mas, especialmente em função de sua história ligada ou ao assistencialismo – no caso das creches – ou ao preparo para a alfabetização, no caso das pré-escolas, as funções desta etapa inicial da educação brasileira, conforme preconizadas nos documentos oficiais e nos trabalhos de

⁶ Frente a esta situação imprevista, decidimos por fazer uma análise das práticas educativas que já haviam sido observadas e registradas, bem como uma análise institucional.

⁷ Kramer, 2006; Kuhlmann Jr., 1998; Merisse, 1997; Oliveira, 2005.

pesquisa realizados por especialistas, ainda aparecem de modo difuso nos espaços institucionais. E, relacionados a esta condição, também aparecem de modo difuso, as funções e o perfil dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Importante destacar, já nestas reflexões iniciais, a relevância das profissionais da Educação Infantil, basicamente o caso das professoras de creche, vistas, historicamente como uma figura maternal, aquela que cuida com carinho, paciência, amor e bondade.

Como afirma Arce (2001, p. 174), a profissional de creche “caracteriza-se como uma personagem secundária, à qual não cabe, portanto, a tarefa de ensinar, devendo evitar a todo custo que a criança sofra por sentir-se separada do seu lar”. É como se a imagem do profissional da educação infantil fosse por intermédio da mulher “naturalmente educadora”, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional.

Tal perspectiva *naturalizante*, que desconsidera a construção histórica dos sujeitos, atribuindo aos fenômenos sociais uma determinação das *leis naturais*, descaracteriza tanto as relações ligadas à maternagem quanto as relações que professores – enquanto profissionais – estabelecem com as crianças pequenas. Evidenciou-se, a partir desse processo de naturalização, a carência de formação específica de professora para a Educação Infantil – creche e pré-escola - a fim de que desempenhe as funções de educar e cuidar.

Ao lado destes apontamentos e apesar de relevantes trabalhos⁸ também se observa pouca produção acadêmica que defina, com uma maior clareza, como deveria ser a formação para o exercício desta função. Considerando a situação do Brasil no que se refere aos serviços prestados às crianças pequenas, parece fundamental uma compatibilização das metas relativas à melhoria da qualidade da educação de 0 a 6 anos⁹.

Percebe-se, com isso, que a qualidade dos serviços prestados na Educação Infantil relaciona-se diretamente à formação das profissionais que aí atuam. Assim, para que haja essa

⁸ Autoras que tratam deste assunto: Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Fulvia Rosembeg, Tizuko Kishimoto, Emilia Cipriano, Zilma Ramos de Oliveira, entre outras.

⁹ Apesar da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituir o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos de idade, nesse texto ainda conservo a definição de educação infantil composta por crianças de 0 a 6 anos, pois, conforme a Lei, a transição das crianças será realizada paulatinamente até o ano de 2010.

melhora da qualidade, necessariamente deve haver também uma melhora na formação dos profissionais que atuam na área de Educação Infantil.

Que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para a sua profissionalização, de um lado, com ganhos em termos de planos de carreira e salários. Que saibamos, de outro lado, atuar numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social que temos perante gerações de crianças, jovens e adultos que, neste país, têm sido sistematicamente expropriados de seus direitos elementares. Para isso, destinação de recursos públicos, ética, vontade política e respeito à liberdade são fundamentais. (KRAMER, 2002, p. 130).

É nesse cenário, que me parece inadiável o debate sobre alternativas de formação do profissional que já esteja exercendo suas atividades em instituições de educação infantil, visando a uma pedagogia específica para a primeira infância.

Para tanto, torna-se necessário conhecer com a proximidade possível, contextos de atuação de profissionais em ação, de tal modo que os indicadores daí advindos sejam problematizados e se transformem em novas práticas e ações.

Nesse sentido, o presente trabalho, ao objetivar propor, experienciar e analisar um processo de formação em serviço com profissionais¹⁰ que atuam diretamente com crianças pequenas, teve algumas ações específicas. Acreditamos que tais ações, em constante construção ao longo do processo de formação, poderiam gerar uma prática educativa protagonizada por todos os atores envolvidos, crianças e adultos. Estas ações foram:

- buscar entender quem é essa profissional, quais são os seus desejos, em que condições trabalham e quais as compreensões que têm acerca de suas práticas pedagógicas;
- promover momentos de reflexão em grupo com estas educadoras para discutir e analisar criticamente temas relacionados ao seu cotidiano profissional e institucional;
- contribuir para a constituição de sujeitos reflexivos e críticos em suas práticas cotidianas, capazes de ressignificarem suas concepções e ações;

¹⁰ Como existem muitas nomeações distintas para os que atuam com as crianças em instituições de educação infantil, optei por defini-las aqui ora de profissionais ora de educadoras.

- acompanhar a atuação das profissionais de educação infantil em sua rotina na instituição, observando, participando e intervindo.

Apresentando os participantes, a instituição-lócus da investigação e o entrelaçar das abordagens e métodos

O trabalho de campo ocorreu de fevereiro a dezembro de 2006, em uma Instituição Municipal de Educação Infantil de uma cidade a oeste do Estado de São Paulo. O processo de formação em serviço foi realizado em um grupamento¹¹ do maternal II, composto por três profissionais¹² – denominadas ADIs¹³ - e por 24 crianças entre dois e três anos.

O paradigma adotado foi o qualitativo, que torna inadmissível as visões isoladas e/ou fragmentadas, pois tais pesquisas são interativas e dinâmicas. Nesse sentido, as evidências suscitadas pelo trabalho empírico são reformuladas e ressignificadas constantemente.

De acordo com os objetivos, essa pesquisa se propôs a desenvolver a experiência de *pesquisar-intervir* em um contexto social, como é o caso da instituição educativa, com seus personagens, suas histórias, suas vidas. Sendo assim, a perspectiva se deu em uma direção de análise e interpretação dos fenômenos relacionados a seu contexto:

[...] o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interacção entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social. Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações (SARMENTO, p. 142, 2003).

¹¹ Assim era denominado pelas educadoras o grupo de crianças do maternal II.

¹² As três profissionais são aqui chamadas de Deni, Nina e Laura – nome fictício escolhido por elas.

¹³ Esse cargo foi criado no município quando a educação infantil ainda fazia parte da Secretaria de Assistência Social e vem sendo mantido até os dias atuais. A entrada dessas profissionais efetiva-se através de concursos públicos que desde sua criação exigiu progressivamente mais escolaridade, ressaltando que, no primeiro concurso para o cargo exigiu-se somente ser alfabetizado e somente no último, realizado em 2005, exigiu-se formação em magistério/nível médio.

Então, para que ocorresse essa interação entre o investigador e os atores sociais – participantes da investigação, recorri ao estudo de inspiração etnográfica como princípio metodológico, pois permite inserção no grupo a ser estudado sem a suposta neutralidade do pesquisador.

Sendo assim, a participação foi o elemento central para a viabilização da pesquisa, pois oportunizou estabelecer interlocuções necessárias e motivadoras. A interlocução estabelecida foi no sentido de, a partir da minha atenção às diferenças e à alteridade das educadoras, criar um espaço de diálogo e um processo de comunicação entre nós.

Para a recolha de materiais¹⁴, recorri à técnica de triangulação, pois acredito que esta propicia uma maior abrangência e amplitude em relação às diversas etapas que podem percorrer uma pesquisa qualitativa.

Quando os fenômenos sociais são o foco dos estudos, sabe-se que é impossível a existência destes de maneira isolada, pois estão sempre vinculados às raízes históricas, aos significados culturais e à realidade em que estão inseridos.

Segundo a *técnica da triangulação* e supondo que estamos estudando sujeitos determinados [...] nosso interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos *Processos e Produtos centrados no Sujeito*: em seguida, aos *Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade* e, por último, aos *Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito*. (TRIVIÑOS, 1987, p. 139).

A partir, então, dessas constatações, optei realizar a coleta de materiais por meio de três procedimentos distintos: a observação participante, cartas escritas pelas educadoras acerca do processo de formação vivenciado e entrevistas coletivas.

Aliado a isso, algumas ferramentas formaram uma base sólida de registro, compondo assim a descrição e análise do processo, tais como o diário de campo e o registro fotográfico.

¹⁴ “Lofland sugere que os pesquisadores qualitativos deveriam usar “materiais” ao invés de “dados”. Pensa ele que este último termo está carregado de conotações positivistas. “Dado” seria o que pode ser medido, quantificado, o que está aí, fora de nossa consciência, como uma coisa. Entretanto, a palavra *materiais* seria mais ampla, menos comprometida com a quantificação e serviria, assim, melhor aos objetivos e características da pesquisa qualitativa”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 141)

Estes dois instrumentos asseguraram a existência de canais de comunicação entre pesquisador e participantes, propagando e revelando enunciados emitidos.

As evidências e subjacências originadas pelo campo

Eis uma etapa que requer muita cautela, aquela em que se seleciona quais materiais, dentre tantos, revelam as evidências e subjacências originadas pelo trabalho de campo e que podem ser consideradas mais significativas.

Torna-se, então, claro que essa escolha terá sempre uma parcela de subjetividade, pois depende dos fundamentos que o pesquisador incorpora para lhe dar sustentação e guiar-lhe o olhar.

Um requisito que adotei durante o processo de triagem dos materiais obtidos foi destacar das falas das educadoras os momentos que foram mais lembrados por elas. Sendo assim, busquei também confrontar com o que havia registrado acerca desses mesmos momentos no meu diário de campo.

Acredito que esse foi o modo encontrado para resgatar a ótica de todas as participantes da pesquisa. No entanto, além de resgatar a ótica, mostrou-se necessário compreender, conforme afirma Bakhtin (1988), o discurso e seu contexto *extraverbal*, afinal, segundo esse autor, a linguagem é sempre permeada por dimensões ideológicas e dialógicas.

Portanto, após debruçar de modo exaustivo na abrangência de materiais, sempre fazendo o exercício de escutar o não dito, estranhar o familiar, reunir evidências e encontrar subjacências, apresento, a seguir, fragmentos da análise.

Espaço de ambigüidade como um ambiente propício para a transformação

A dimensão atitudinal foi ocupando um lugar central nos primeiros meses do processo de formação em serviço, já que as educadoras permaneciam durante as oito horas de trabalho por dia com as crianças.

Percebemos que essa dimensão possui um alto valor formativo, pois muitas vezes as atitudes contribuem para a reelaboração da prática, afinal “o trabalho (docente) não é primeiro

um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos”. (TARDIF, 2002, P. 257).

Porém, concomitante à chegada de Deni na instituição, iniciaram-se os grupos de discussão/reflexão nos horários de HTPC.

Deni: Para mim o momento mais significativo foi quando eu comecei a ler. Para mim aquele Cem Linguagens¹⁵, ô Juliana, foi a base de tudo, tudo, tudo, tudo, tudo...desde respeitar a criança, tudo, tudo...aquilo foi o primeiro, foi a base, que eu não conhecia, nunca ninguém tinha passado, eu nem sabia que existia, foi o primeiro momento foi esse, para mim, foi. Tudo que eu faço, eu lembro, eu lembro das passagens ali.

O objetivo dos grupos de discussão/reflexão consistia em uma prática de formação destinada a elaborar constantemente uma “reflexão sobre a ação”¹⁶, isto é, através da reflexão empreendida antes, durante e depois da atuação das educadoras com as crianças, tendo em vista um diálogo freqüente com as dificuldades experienciadas pelas ADIs no cotidiano da creche. Então, à medida que as educadoras reelaboram e refletem sobre sua própria prática, elas se tornam ao mesmo tempo sujeito e objeto do processo experienciado.

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes (SACRISTÁN, 1998, p. 74).

Sendo assim, visto que atualmente a educação protagoniza um período em que os paradigmas da pedagogia da participação e da transmissão coexistem, durante o processo, pude participar e testemunhar como se deu essa mudança no âmbito da transformação das formações das educadoras participantes.

¹⁵ EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

¹⁶ SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Na pedagogia da transmissão, o foco é a reprodução de condutas não contextualizadas, as ações são incorporadas a partir de sua repetição acrítica e seus atos são fundamentados na persistência, resistência, previsibilidade e simplicidade. Já a pedagogia da participação, integra os saberes, fazeres e valores, considerando sempre as dimensões sócio-histórica-culturais e situando-se em uma rede entrelaçada de complexidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Uma vez que as profissionais que atuam nas instituições educativas têm reagido de maneiras diversas a esse momento de transição paradigmática, faz-se necessário perceber essa passagem nas esferas microsociais, como é o caso da sala do maternal II – lócus da investigação.

Para tanto, defendo que as mudanças não podem ser discutidas de modo maniqueísta, ou melhor, não se pode simplesmente dizer que alguém ‘aderiu à mudança’ ou ‘resistiu’, pois senão a situação das educadoras pode ser “comparável a um grupo de actores que, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior” (ESTEVE, 1992, p. 97).

A partir desse pensamento, o foco das observações iniciais destinou-se para a percepção das contradições teórico-práticas das educadoras.

Novamente as crianças brincam livremente pela sala, algumas inventam novas brincadeiras, outras brincam repetidas vezes daquelas mesmas brincadeiras que já brincaram antes. Em pares, grupo e/ou sozinhas, as crianças ocupam os espaços da sala e as educadoras esperam os horários para o almoço, lanche, vídeo ou qualquer outro fixado previamente pela rotina da instituição. (Diário de campo, dia 23/02/06).

Assim, nos primeiros momentos do processo, parecia que eu estava assistindo diariamente à composição de um quadro que, à primeira vista, pareceu-me abstrato, sem uma forma concreta, mas, quando pude me ater a ele com mais precisão o defini como expressão do real. Era real porque no cotidiano de muitas instituições educativas essa indefinição de ‘parâmetros’ é uma realidade, visto que estamos vivendo um momento em que ainda não se consolidou o paradigma da participação.

Ao se desenrolar o processo de formação, efetivado pela soma dos diversos momentos - o planejamento semanal, os HTPCs, as conversas informais e a constante intervenção ocasionada pelas atitudes das quatro ADIs (pesquisadora e as três educadoras) - cada educadora construiu,

constante e dinamicamente, seu significado para a prática pedagógica com as crianças do maternal II.

No entanto, o afastamento das concepções adotadas por cada profissional acabou gerando, durante o decorrer do processo, a composição de dois grupos; de um lado Laura com suas concepções adultocêntricas e assistencialistas, e, de outro, Nina e Deni abertas a construir seus fundamentos teórico-práticos.

Então, dessa formação dos dois grupos dicotômicos emergiu um cenário composto por inconsistências e instabilidades, o qual possibilitou um fazer e refazer constante das educadoras.

Ao avançar o ano, aumentavam as lacunas existentes entre a direção que Laura guiava suas práticas diárias e o modo em que Nina e Deni conduziam os seus fazeres no dia-a-dia na instituição.

Nina disse que era aniversário de M., propus que cantássemos parabéns, alguns cantaram e fiz de conta que o bolo de papel na parede era real, cortei e distribuí os pedaços a todos. A maioria das crianças entrou na fantasia, mas percebi que Laura ficou “de fora”, sentada em uma cadeira com uma criança no colo. Fiz também um trenzinho com as cadeiras e brincamos de dirigir e viajar, Nina e Deni sentaram no lugar da frente, imitaram o motorista, fizeram o barulho do trem e todos parecem ter gostado muito da nova brincadeira. (Diário de campo, dia 09/05/06).

Todavia, essas lacunas contribuíam bastante para os debates entre as educadoras, visto que diversas vezes os conflitos cotidianos nutriam as discussões durante os HTPCs, os encontros para planejar, as conversas informais e os discursos em geral.

A partir dessa constatação, pode-se assegurar que o espaço da ambigüidade é propício para transformação. Esses desencontros fazem-se necessários para a formação teórico-prática das educadoras, pois é justamente nesse espaço, onde se encontram paradigmas contraditórios, que reside a possibilidade de transformação. Ressalta-se, com isso, que o processo de maneira alguma se deu de modo linear, pelo contrário, foi perpassado por muitas tensões e contradições, idas e vindas, ditos e contra-ditos, afinal, para uma prática emancipatória o confronto de princípios, idéias e valores estão sempre presentes.

Considerações finais

A partir dessa pesquisa, percebemos a convivência de dois diferentes paradigmas – o da transmissão e o da participação – e dessa convivência foi possível observar muitas tensões e contradições. Pode-se asseverar, com isso, que esses conflitos são representantes da conjuntura atual da Educação Infantil, pois, ao mesmo tempo em que há a predominância da *naturalização* de concepções produzidas histórica e socialmente, avançam também as conquistas *legais* e científicas.

Ressaltou-se, então, que o conflito pelo qual a educação é atravessada não é somente o do freqüente hiato entre a teoria e a prática, é, sobretudo, pelo *espaço ambíguo*, proporcionado pelo *movimento triangular*¹⁷. Este movimento evidencia-se no cotidiano educativo a partir das relações estabelecidas entre as crenças, valores, teorias e práticas daqueles que atuam nas instituições educativas.

Um ano é realmente um tempo muito curto para o aprofundamento das problemáticas surgidas na área de educação infantil, entretanto, ao realizar essa *pesquisa-intervenção*, pude notar que as profissionais que estão em exercício na creche, muitas vezes, necessitam de uma proposta formativa contínua, que garanta um espaço para construir práticas reflexivas, apreender e reconstruir teorias, em um movimento articulado e ininterrupto.

Analogamente às crianças, que necessitam de um olhar e uma escuta cautelosa, as profissionais que atuam com as crianças pequenas precisam também ser ouvidas e para isso, é necessário estarmos abertos e atentos às suas histórias, pois somente a partir destes princípios nasce uma proposta preocupada em articular experiências.

Entende-se, então, que o direito à formação das profissionais de Educação Infantil não é um fim em si mesmo, está intrinsecamente relacionado à garantia do direito das crianças a um espaço coletivo de socialização de qualidade. Assim sendo, estes dois grupos de direitos devem dialogar constantemente na busca da consolidação do paradigma por uma pedagogia da participação.

Ainda são muitos os desafios a ser trilhados, já que, muitas vezes, os avanços *legais* não se efetivam, os avanços científicos não se configuram em transformação de práticas e, do interior

¹⁷ Estes termos destacados em negrito foram cunhados por Oliveira-Formosinho (2007).

dos contextos educativos infantis continuam a emergir práticas engendradas por modos de fazer naturalizados.

Por isso, neste momento faz-se essencial propiciar o diálogo entre os avanços *legais* e científicos e as concepções que sofreram um processo de *naturalização*, pois se sabe que a história percorrida pelas instituições de educação infantil brasileiras está sendo desenhada gradativa e assimetricamente e isto contribui significativamente para os avanços e retrocessos que convivem e colidem-se, de maneira dialética, favorecendo, assim, um contexto propiciador à transformação.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil In: **Cadernos de Pesquisa**, n.113, pp.167-184, jul/2001.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP, HUCITEC, 1988.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – lei nº. 9394. Brasília, 1996

_____ **Constituição Federal do Brasil**, Brasília, 1988.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes médicas Sul Ltda., 1999.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. in: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

FERNANDES, J. G. E YAZLLE, E. G. **O trabalho do educador de creche tal como é compreendido pelos seus formadores** In: Relatório Final de Projeto de Iniciação Científica, PIBIC/CNPq/UNESP – Assis, julho de 2002.

_____ **Uma experiência de formação em serviço com profissionais de educação infantil**. In: Relatório Final de Projeto de Iniciação Científica, PIBIC/CNPq/UNESP – Assis, julho de 2004.

FORMOSINHO-OLIVEIRA, J. **Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: FORMOSINHO-OLIVEIRA, J.; KISHIMOTO, T. M. E PINAZZA, M. A.

Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. **A política do Pré-Escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 8. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. **Lugares da Infância**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: **fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. in: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação, 1998.

SARMENTO, M.J. O estudo de caso etnográfico. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. de VILELA, R.A.T. (orgs.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.