



Universidade
Estadual de Londrina

AMANDA AKEMI ASANUMA

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO SUPERIOR DOS
PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LONDRINA
2010

AMANDA AKEMI ASANUMA

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO SUPERIOR DO
PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Londrina.

Orientador(a): Prof. Cláudia Chueire de
Oliveira.

LONDRINA
2010

AMANDA AKEMI ASANUMA

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Cláudia Chueire de Oliveira
Orientadora
Universidade Estadual de Londrina

Cassiana Magalhães Raizer
Universidade Estadual de Londrina

Rejane Christine de Barros Palma
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, outubro de 2010.

Dedico este trabalho a meus pais que sempre reconheceram a importância dos estudos para a vida de uma pessoa e nunca me deixaram faltar nada.

AGRADECIMENTO

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para que o sonho da minha primeira graduação se tornasse realidade, em especial o Anderson Akira Kitsuse, que sempre me motivou a estudar e partilhou de meus sucessos e dificuldades durante o curso.

Agradeço à minha irmã Aline Suemi Asanuma e meu irmão Eduardo Seide Asanuma que sempre me foram importantes e me ajudaram quando precisei.

Agradeço a Professora Cláudia Chueire de Oliveira, minha orientadora, por todos os ensinamentos que me proporcionou.

Agradeço às minhas amigas Daniele Cristina Souza Gomes e Aline Cristina Fernando da Silva que me acompanharam nesta caminhada, me dando força e me ajudando nos momentos difíceis.

Agradeço principalmente à meus pais, Nelson Hiroki Asanuma e Sueli Ortega Asanuma, que fizeram tornar realidade meu maior sonho, contribuir com a educação de muitas crianças e sempre apoiaram minha formação.

Muito obrigada a todos vocês!

Amanda Akemi Asanuma

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação para o exercício no magistério da educação infantil	15
Gráfico 2 – Ano de conclusão do último curso	16
Gráfico 3 – O que poderia ser melhor na atuação dos professores de educação infantil.....	16
Gráfico 4 – Participação em cursos de formação continuada	17
Gráfico 5 – A formação e as condições mínimas para a atuação	18
Gráfico 6 – O que poderia ter sido melhor na formação	19
Gráfico 7 – O que as professoras entendem por educação infantil.....	21

ASANUMA, Amanda Akemi. **A Importância da Formação Superior dos Professores para atuar na Educação Infantil**. 2010. 38 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Este trabalho trata da formação de professores para atuar na Educação Infantil. Apresenta uma breve retomada histórica sobre as instituições de Educação Infantil no Brasil e comenta sobre sua expansão no decorrer dos anos, apresentando as leis e as constituições referentes a estes espaços, bem como também faz uma discussão sobre as concepções de infância no decorrer do tempo. O problema de pesquisa foi: “Os professores atuantes na educação infantil possuem formação adequada para se trabalhar nesta etapa da educação?”. Estabeleceu-se como objetivo o reconhecimento da formação de professores atuantes na educação infantil da cidade de Cambé – PR, suas concepções acerca da formação de professores e educação infantil. A metodologia escolhida utilizou-se dos pressupostos da pesquisa qualitativa, coletando dados através questionários. Como resultados constatou-se que os professores possuem a formação mínima exigida para atuar na educação infantil, ou seja, a graduação em Pedagogia, no entanto não participam de cursos de formação continuada para se aprofundarem nos conhecimentos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Inicial e Continuada. Educação Infantil.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E POLÍCAS PÚBLICAS PARA ESSE NÍVEL DE ENSINO	6
2.1 História das instituições de educação infantil	6
2.2 As políticas públicas: da assistência ao direito à educação infantil	9
3 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE CAMBÉ - PR	14
4.1 A realidade estudada.....	15
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS.....	25
APÊNDICES	28
APÊNDICE A – Questionário	29

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem sendo muito abordada atualmente e, conseqüentemente, é necessária a discussão sobre a importância de um profissional qualificado para trabalhar com essa etapa da educação. As concepções de infância e de educação mudam com as transformações sociopolíticas, econômicas e históricas, e com isso, as concepções acerca da formação de professores de Educação Infantil, também mudam, pois estão vinculadas (CARVALHO; CARVALHO, 2002).

Este trabalho pretende realizar uma retomada histórica sobre a educação infantil e formação de professores para atuar nesta etapa da educação, além de apresentar, a partir de uma pesquisa de campo realizada com professores de educação infantil, da rede particular da cidade de Cambé, concepções relativas a importância da infância, da educação infantil e da formação de professores para atuar na educação infantil.

Machado (2000) apresenta que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 reconhece a educação infantil como parte do sistema de educação básica. Portanto, é necessário que se crie condições para que os profissionais da educação infantil venham a exercer direitos e deveres equivalente aos docentes vinculados a outros níveis de ensino.

A Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação (PNEI), apresenta que:

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária (BRASIL, 2006, p.7).

De acordo com o documento acima mencionado, as crianças precisam de profissionais que tenham clareza de sua identidade e do papel dos profissionais da Educação Infantil.

Apesar de a legislação de nosso país ter avançado significativamente em relação às políticas públicas voltadas para a infância e o direito de educação de qualidade para as crianças, ainda grande parte dos

professores atuantes nessa área não possui uma formação específica, ou seja, no mínimo a graduação em Pedagogia (INEP, 2007).

Kishimoto (1999) acrescenta ao debate que:

[...] a formação de profissionais de educação infantil começa a ser discutida, com maior vigor, neste final de milênio, em virtude das especificações da lei 9394/96, que propõe em seu artigo 87, § 4º: “Até o final da Década da Educação somente serão permitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (p.3)

A Década da Educação faz referência aos anos de 1997 a 2007, em que as políticas de formação profissional para a educação básica já deveriam prever a formação dos docentes em nível superior (KISHIMOTO, 1999).

A preocupação em pesquisar a formação de professores para a educação infantil surge em mim em um momento em que, como estudante do curso de Pedagogia e atuante na área de Educação Infantil de uma escola de rede particular, percebo como é necessário haver profissionais qualificados para trabalhem com as crianças de zero a seis anos, pois verifico que muitos professores de escolas semelhantes a que atuo ainda não possuem formação em nível superior.

Sarat (2001) nos auxilia na compreensão desta realidade:

[...] quando percebemos o cotidiano das instituições, sabemos que em grande número delas, especialmente as que atendem crianças menores de zero a três anos, tem, nos seus quadros, profissionais sem formação específica ou ainda sem nenhuma formação (p. 144).

Este trabalho tem como marco inicial que é fundamental que os profissionais da educação tenham formação superior específica para trabalhar com a etapa da educação infantil visando portanto reverter o quadro em que,

[...] um altíssimo número de profissionais sem formação integra as estatísticas pelo país e tornou-se preocupação de todos os que lutam por uma Educação Infantil de qualidade (SARAT, 2001, p. 151).

Os pressupostos da pesquisa qualitativa são a base desta investigação que pretende reconhecer o nível de formação e a percepção dos

professores atuantes na área de educação infantil, referentes à infância, educação infantil e formação de professores para a educação infantil. Carvalho; Carvalho (2002) apresentam que é importante ter clareza em relação a tais aspectos, pois:

[...] as concepções acerca da formação de professores de educação infantil – seus conteúdos e formas – estão, portanto, vinculadas à função que lhe é atribuída no processo educativos das crianças, bem como à concepção de criança, de infância, de educação, de professor e de formação (p.2).

A opção pelos pressupostos da pesquisa qualitativa se dá, pela consideração de que [...] “é atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”, ou seja, é prático-teórica, vincula o pensamento e a ação (MINAYO, 2008, p.16).

Segundo Lüdke; André (1986, p.1)

[...] para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Assim, teorias são “conhecimentos que foram construídos cientificamente sobre determinado assunto, por outros estudiosos que abordaram antes de nós” (MINAYO, 2008, p. 16). Apesar de a teoria ser utilizada para explicar ou compreender um fenômeno, nenhuma dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos, portanto sempre está em processo de construção.

A pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, valores e atitudes. O universo da produção humana é o objetivo da pesquisa qualitativa, que dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2008).

Sendo a pesquisa uma atividade humana e social, o pesquisador reflete os princípios considerados importantes para a época, tempo e sociedade em que vive. Podemos dizer, então, que “os pressupostos que orientam seu pensamento também vão nortear sua abordagem de pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3).

A pesquisa se inicia com uma dúvida ou pergunta e finaliza com uma resposta que poderá dar origem a novas investigações. O processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2008), pode ser dividido em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental.

A fase exploratória “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para a entrada no campo”. É um tempo de investimento e empenho, em que há a delimitação do objeto, há o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos, de construção de hipóteses, há escolha dos instrumentos de trabalho, além de elaboração do cronograma de ação (MINAYO, 2008, p. 26)

Bogdan; Biklen (*apud* Lüdke e André, 1986, p.11), apresentam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa:

1. O pesquisador é o principal instrumento da coleta de dados e o ambiente é a fonte direta de dados. Pesquisar supõe contato direto e prolongado com o ambiente e a situação. Para os autores, o estudo qualitativo é também naturalístico, pois o pesquisador precisa manter um contato estreito e direto com a situação que ocorrem naturalmente.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos, rico em descrições, situações, entrevistas e depoimentos. “Todos os dados da realidade são considerados importantes”, portanto, o pesquisador deve atentar-se para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.12).

3. Há uma maior preocupação com o processo do que com o produto. O estudo do pesquisador é importante pois, “seu interesse é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 12).

4. “O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. Devem-se encontrar meios de checar se as informações obtidas pelos participantes, considerar se podem ou não serem confirmadas (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.12).

5. “A análise de dados tende a seguir um processo indutivo”. A preocupação não é em encontrar evidências que comprovem a hipótese definida no início da pesquisa. A inexistência de hipóteses no início da pesquisa não quer dizer

que não exista um quadro teórico que oriente a coleta e a análise de dados (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.13).

Este estudo coletou informações através de questionário. Os questionários, geralmente, cumprem duas funções: a de descrever características e medir variáveis de um grupo social (RICHARDSON, 1989). A descrição das características pode cumprir diversos objetivos, como por exemplo, “as características educacionais de um grupo podem contribuir para explicar determinadas atitudes políticas desse grupo” (RICHARDSON, 1989, p.142).

O questionário deste estudo foi elaborado com dezessete questões, doze objetivas, quatro dissertativas e uma mista.

Os questionários foram entregues a dez Centros de Educação Infantil (CEI) da rede particular da cidade de Cambé, sendo que cada CEI recebeu três questionários. Dos trinta questionários entregues, tive apenas o retorno de quatorze.

Em muitas escolas a resposta pela não devolução do questionário foi de que a professora havia se esquecido de responder. Isso me remeteu a pensar em um descomprometimento que as professoras têm em relação às pesquisas acadêmicas, assunto a ser tratado em estudos posteriores.

O trabalho está estruturado em capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma breve retomada histórica das instituições educação infantil e das políticas públicas da educação infantil. O segundo capítulo nos apresenta uma breve história da formação de professores para atuar na educação infantil. E por fim, o último capítulo trata da educação infantil na cidade de Cambé, apresentando a realidade estudada e as considerações finais do trabalho.

2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESSE NÍVEL DE ENSINO

2.1. História das instituições de educação infantil

Antes de aprofundar na área específica de formação de professores para atuação na Educação Infantil, muito importante é remontar a história da Educação Infantil para compreender alguns fenômenos deste nível de ensino na contemporaneidade (CABRAL, 2005).

Segundo Carvalho; Carvalho (2002), a educação da criança pequena é uma preocupação antiga. Encontram-se registros a esse respeito em escritos da antiguidade clássica, referindo-se à educação da primeira infância através de jogos educativos na família com o objetivo de preparo para o exercício futuro da cidadania.

O atendimento às crianças de zero a seis anos em instituições de educação infantil é um fato recente. Havia uma visão de que a criança não era um ser dotado de identidade e, portanto, a educação e o cuidado das crianças, por muito tempo, foram considerados responsabilidade da família, principalmente da mãe, ou de um grupo social a qual estava inserida. Assim, as crianças aprendiam através de costumes, crenças, tradições e noções básicas de convivência e aprendizagem (CABRAL, 2005).

Com a Revolução Industrial (século XVIII) mães e crianças de 7 a 10 anos começaram a trabalhar nas fábricas e menores ficavam em casa sozinhos, sem cuidados ou vigilância. Com isso, começaram a aparecer problemas de desnutrição, enfermidades e alto índice de mortalidade infantil. Surgiram, então, as instituições assistenciais às crianças, de natureza filantrópica, religiosa, médica e higiênica, na forma de asilos infantis, atendendo órfãos, abandonados, doentes e pobres.

A instauração das creches, casas de infância, escolas maternais e jardins de infância, bem como a inserção das crianças pequenas em âmbitos escolares, no Brasil aconteceram, particularmente, num momento em que as mulheres começaram a ingressar no mercado de trabalho, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país, lutando por melhores condições de vida,

educação e serviço (KISHIMOTO, 1988). Isso aconteceu no início do século XIX, bastante posterior ao modelo que já existia na Europa por volta do século XVIII (CABRAL, 2005).

Kishimoto (1988) caracteriza os tipos de instituições direcionadas ao cuidado de crianças, os quais apresento a seguir.

As Creches eram instituições de educação infantil que evoluíram num contexto de industrialização, urbanização e atendimento às mães trabalhadoras. Tinham como mantenedoras as empresas, a filantropia, a igreja e os órgãos de assistência social.

As Casas de Infância geralmente oferecidas por organizações filantrópicas também assistiam crianças pobres.

As Escolas Maternais surgiram durante o auge da industrialização e eram destinadas a atender os filhos dos operários no início do século XX.

Já os Jardins de Infância eram destinados a educar crianças de três a seis anos. É o modelo que mais se aproxima da atual educação infantil.

Os Jardins de Infância no Brasil surgiram em 1875, no Rio de Janeiro, quando Joaquim José Menezes Vieira, um dos mais conceituados educadores da corte, e sua esposa D. Carlota, instalaram o espaço para atender crianças de cinco a sete anos, filhos da elite (KISHIMOTO, 1988).

Em 1908 surgem em Belo Horizonte os primeiros jardins de infância públicos, mas ainda atendendo as crianças de segmentos mais privilegiados (CARVALHO; CARVALHO, 2002).

No começo, confundiam-se os jardins de infância com os asilos, mas essas duas instituições possuíam concepções distintas: os jardins de infância enfatizavam que era preciso educar as crianças em sua totalidade, integrando o mental, o físico, o social e o moral. Já os asilos infantis ofereciam educação religiosa e moral, concomitante à guarda e proteção da criança (KISHIMOTO, 2000).

Francisco Rangel Pestana, propagandista da República, foi escolhido para elaborar a proposta educativa do Partido Republicano. Em sua proposta, “a educação era considerada como um motor que impulsionaria a história em direção ao progresso infinito” (VIEIRA, 2006, p 151). Acreditando na mudança do país por meio da formação de educadores, Rangel Pestana elaborou o projeto de Reforma da Escola Normal (Decreto nº 27 de março de 1890) que criou as escolas-modelo:

Poucos meses após a Proclamação da República, o projeto elaborado por Rangel Pestana foi consubstanciado no decreto nº27, de 12 de março de 1890, que reformou a Escola Normal, sob a direção de Dr. Antonio Caetano de Campos, e criou as escolas modelo. Essas eram classes primárias anexas à Escola Normal, cujo objetivo era melhorar a formação de professores, permitindo o estágio de normalistas, e desenvolvendo, assim, um padrão de ensino para nortear as escolas oficiais (COVAS, s/d).

O jardim de infância se tornou realidade com a legislação, por meio do Decreto nº342 de 2 de março de 1896, segundo Balduino (2006):

Somente por meio de uma manobra política do ex-deputado Gabriel Prestes (indicado em 1893 como diretor da Escola Normal da Capital) e a providencial intervenção do Secretário do Interior, Alfredo Pujol, e do Presidente do Estado de São Paulo, Bernardino de Campos, foi possível a instalação do primeiro Jardim de Infância oficial de São Paulo (p.2).

No Brasil as creches e pré- escolas foram se expandindo lentamente, no final da década de 70, devido a diversos fatores, tais quais, crise do regime militar, crescimento urbano, crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, intensificação dos movimentos sociais organizados e a influência de políticas sociais de órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização Mundial de Saúde (OMS) (CARVALHO; CARVALHO, 2002).

A partir da LDB 9394/96, a educação infantil passa a ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos e as pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Com isso surge a problemática do atendimento diferenciado às crianças e às famílias: “as creches para atender crianças advinhas de famílias pobres e a pré- escola para atender crianças de famílias com melhor poder aquisitivo. Assim, a mesma criança recebe tratamento diferenciado de acordo com a instituição que frequenta” (SARAT, 2001, p.142). Este problema nos remete a uma discussão sobre duas esferas: educação e assistência. Sarat (2001) afirma que:

[...] os cursos de formação deveriam as ênfase ao entendimento da criança como um todo e formar uma pessoa capaz de superar a dicotomia educação e cuidado (p.147).

A partir deste problema faz-se necessário uma discussão acerca do papel das instituições de educação infantil, pois segundo o art. 29 da LDB 9394/96, a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família.

2.2. As políticas públicas: da assistência ao direito à educação infantil

Uma breve retrospectiva à legislação, indica que a Constituição Brasileira de 1891 é omissa, não menciona nada sobre a infância; a de 1946 utiliza o termo Amparo e Assistência e a de 1937, faz menção a cuidados especiais com as crianças. A Constituição de 1967 e a Junta Militar de 1969 se preocuparam com a existência de uma lei que discutisse a assistência e o amparo infantil. A Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961, timidamente inseriu a Educação Infantil no Grau Primário e a Lei 5692/71 resgatou a necessidade da empresa organizar creches para filhos de mães que trabalhavam (KISHIMOTO, 2000).

Somente com a Constituição Federal de 1988 inicia-se a valorização da Educação Infantil. Não se trata mais de amparo ou assistência, mas de garantir o direito da criança à educação. Esta passa a ser um direito da criança de zero a seis anos e dever do Estado promovê-la (art. 208, IV). Integra-se a creche e a pré-escola em Centros de Educação Infantil, com vistas ao cuidar e brincar.

Outras várias mudanças e conquistas para a educação das crianças foram realizadas a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 que destacou também o direito da criança a esse atendimento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que considera esta como a primeira etapa da Educação Básica. Há também o estabelecimento do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em 1998 e dos Fóruns de Educação Infantil no final dos anos 1990 (PASCHOAL 2007).

O sistema de Educação Infantil se expandiu muito não só no Brasil nestes últimos anos, mas no mundo todo, em razão das necessidades das famílias

de ter uma instituição auxiliadora no cuidado e educação de seus filhos pequenos. A compreensão é que a primeira infância é um período crítico em relação ao processo desenvolvimento humano e ao direito do cidadão à educação de seus filhos e/ou dependentes de zero a seis anos (ABREU, 2004).

O atendimento gratuito em creches para crianças de até três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos, torna-se dever do Estado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 em seu Art. 4º, Parágrafo IV, que atribui responsabilidade de oferta aos municípios e indica que não há obrigatoriedade de frequência. Essa divisão de responsabilidades acontece devido à falta de verbas destinadas à Educação Infantil. No fim do século XX, cabe aos municípios a tarefa de integrar creches ao sistema de educação infantil e mesmo sendo esta etapa incorporada aos sistemas educacionais, ainda não perdeu totalmente seu caráter assistencialista. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional gerou orientações que configuraram o Referencial Curricular de Educação Infantil, destacando o direito das crianças brincar, como forma de socialização, interação, expressão e comunicação infantil, passando, assim, o brincar e a socialização princípios norteadores do trabalho educativo (KISHIMOTO, 2000).

As instituições de educação infantil públicas, não conseguindo oferecer números suficientes de vagas para todas as crianças entre zero e seis anos de idade, nos últimos anos permitiram que crescesse muito o número de instituições de Educação Infantil de cunho particular (BRASIL, 2009).

Não é apenas preocupante a questão de oferecimento de vagas às crianças, mas a qualidade do ensino oferecido, pois inclui a estrutura da instituição, sua organização e principalmente a formação dos profissionais que atuam nessa área. Vale lembrar que, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físicos, sociais, psicológicos e intelectual, sendo um complemento à ação da família e da comunidade (ABREU, 2004).

3. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender melhor a formação de professores para a educação infantil na contemporaneidade implica fazer uma retomada histórica e cultural, relacionadas às contextualizações sociais, econômicas, políticas e ideológicas de cada tempo e lugar (CARVALHO; CARVALHO, 2002).

Reis (s/d, p. 3), nos fala sobre a importância da formação de professores para a educação infantil:

Precisamos cuidar da nossa formação integral. Seremos educadoras, não apenas professoras para instruir. [...] Como educadores devemos verificar se estamos em condições de orientar a educação de outros. Como iremos dar aquilo que não temos? Precisaremos estudar a vida toda. Além da formação pessoal e das qualidades necessárias para tal trabalho, a sua cultura geral deve ser sólida.

A discussão referente à formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental se intensifica na contemporaneidade.

Historicamente, a responsabilidade pela educação das crianças esteve associada à imagem da mulher, pois os requisitos antes exigidos eram a paciência e sensibilidade. Além disso, segundo Carvalho; Carvalho (2002), por muitos séculos a educação da criança sob responsabilidade das mulheres, era devido ao fato de que a criança era considerada um ser não dotado de identidade pessoal. Hoje, o perfil deste profissional “está relacionado aos objetivos que se pretende alcançar junto à criança” (PASCHOAL, 2007, p.192), ou seja, se queremos apenas “cuidar” da criança não é necessária nenhuma qualificação profissional. Entretanto, se o objetivo é “educar”, no sentido de caráter pedagógico, exige-se, no mínimo, a formação em nível normal ou superior (PASCHOAL, 2007).

As “escolas de caridade” ou “escolas damas” surgem num contexto em que as mães ingressam no trabalho nas fábricas, por volta dos séculos XVII e XVIII, na Inglaterra, na França e em outros países da Europa. (CARVALHO; CARVALHO, 2002). As instituições tinham como objetivo principal guardar e cuidar da saúde e alimentação das crianças a partir de dois anos. Sobre as responsáveis por esses cuidados, Carvalho; Carvalho (2002, p.3) dizem que “os requisitos

necessários guardavam proximidade com atributos à mãe, além de conhecimentos de puericultura e do sentimento de piedade.”

Segundo Cabral (2005) somente após a Revolução Francesa implanta-se uma escola normal, sob a responsabilidade do Estado, mas apenas no século XIX esta se torna universal e no Brasil, somente com a Lei promulgada em 15 de outubro de 1827 determinou-se a criação de “escolas de primeiras letras”.

Cabral (2005, p.77) escreve que “somente em 1835, instaura-se, em Niterói, a primeira Escola Normal do Império e, posteriormente, outras foram criadas, mas muitas delas tiveram curta duração.”

Segundo Sucupira (*apud* Cabral, 2005, p.77) isto aconteceu devido ao fato que:

havia, nessa época, uma grande precariedade na formação docente e, também, uma pequena demanda para o preenchimento de cargos, no âmbito do magistério, devido, sobretudo, à baixa remuneração oferecida.

No Rio de Janeiro em 1875 e em São Paulo em 1877 são fundados os primeiros jardins de infância com finalidades pedagógicas, para atender as crianças das camadas mais abastadas da população. Nos anos 20 e 30 do século XX, surgem os “Parques Infantis”, para atender as crianças da classe operária. É nesse momento que a profissional responsável ficou definida como professora e sua formação deveria ser em cursos normais em nível médio (CARVALHO; CARVALHO, 2002).

Durante a década de 30 apenas a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Paraná ofereciam cursos em nível superior para profissionais de educação infantil (KISHIMOTO, 1999).

O curso chamado Normal Superior, com a finalidade de formar o profissional de educação infantil no interior de Institutos Superiores de Educação, foi criado com a Lei 9394/96, para agilizar a formação dos professores da educação básica, pois foi determinado que no ano final da Década da Educação, 2007, seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (KISHIMOTO, 1999).

Para Machado (2000) a reivindicação por uma formação específica para os professores de educação infantil,

[...] não pode significar, portanto, um preparo para copiar o modelo de escola de ensino fundamental, mas sim para captar as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, solidificando uma história que ainda engatinha mesmo em países mais evoluídos social e economicamente que o nosso (p. 199).

As concepções acerca da formação de professores para a educação infantil estão vinculadas à concepção de criança, de infância, de educação, de professor e de formação. Implicará na qualidade da oferta, portanto, supõe, “a formação de um profissional que busque o saber enquanto pesquisador de sua própria prática e que saiba dialogar com os especialistas das várias áreas” (CARVALHO; CARVALHO, 2002, p.2).

Sarat (2001) nos mostra que com essas possibilidades da formação de profissionais para a educação infantil:

[...] a seriedade da profissionalização torna-se fator essencial na formação profissional para o atendimento a crianças pequenas. O atendimento criança precisa ser encaminhado através do desenvolvimento de ações competentes, articuladas com diversos saberes, fundamentadas em conhecimentos específicos e concretos na ação cotidiana (p.145 – 146).

Para a autora, a formação deveria ser realizada em cursos superiores, nas Universidades, pois é o espaço qualificado para uma tarefa deste porte.

4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE CAMBÉ - PR

Cambé é uma cidade localizada no norte do Paraná, faz divisa com Londrina, Rolândia, Bela Vista do Paraíso, Araçongas, Sertãoópolis, Jaguapitã e Mirassolva. Com 481.418 Km², inicialmente foi chamada de Nova Dantzig, pois as primeiras 10 famílias que chegaram foram por intermédio da Companhia de Terras que eram oriundas da cidade livre de Dantzig na Polônia. Sua colonização foi devido ao fato que suas terras eram propícias a atividade econômica agrícola (GONZALES NETO, 1987).

Os colonos alemães foram fundamentais para a cidade e se preocupavam muito com a educação de seus filhos. Por isso, em 18 de maio de 1934 fundaram a “Associação Escolar Alemã de Neu Dantzig” com o objetivo de unir todos os alemães para conservar a educação germânica. A escola funcionou no período da Segunda Guerra Mundial, fez parte da extensão do Grupo Escolar “Olavo Bilac” e mais tarde tornou-se Escola de Aplicação da Escola Normal (GONZALES NETO, 1987).

A primeira escola particular da cidade foi fundada em 28 de fevereiro de 1934, por Izaura Ferreira Neves e Fulgêncio Ferreira Neves. Funcionava no então centro da cidade. Meio ano depois, o prefeito de Londrina, Joaquim Vicente de Castro, nomeia Izaura como professora municipal, marcando com este ato o início do ensino público (GONZALES NETO, 1987).

Em 31 de janeiro de 1940, o professor Jacídio Correia foi para Sertãoópolis organizar grupos escolares de Cambé e Rolândia. Assim, ele fundou em Cambé o Grupo Escolar “Olavo Bilac”, uma escola do Governo do Estado que possuía duas salas de aula (GONZALES NETO, 1987).

A população crescia rapidamente e a necessidade de formação de novas turmas deveria ser atendida. Alguns locais foram improvisados como salas de aula até a construção do prédio atual do Colégio Estadual “Olavo Bilac”, que ocorreu no segundo semestre de 1950 (GONZALES NETO, 1987).

Atualmente a cidade possui vinte e oito Centros de Educação Infantil da rede particular de ensino, vinte escolas da rede municipal e quinze escolas estaduais (PARANÁ, s/d).

4.1. A realidade estudada

Como já anunciado anteriormente, foram entregues trinta questionários para dez CEIs e apenas quatorze retornaram respondidos.

A primeira pergunta, “Qual sua formação para o exercício no magistério da educação infantil?” indicou, que a maioria das professoras possui graduação. Dessas, sete já atuam no magistério infantil entre 1 e 3 anos e cinco há mais de 5 anos.

Das professoras entrevistadas, sete delas atuam sozinhas nas salas com cerca de 10 a 15 crianças.

O Gráfico 1 permite visualizar a formação das professoras.

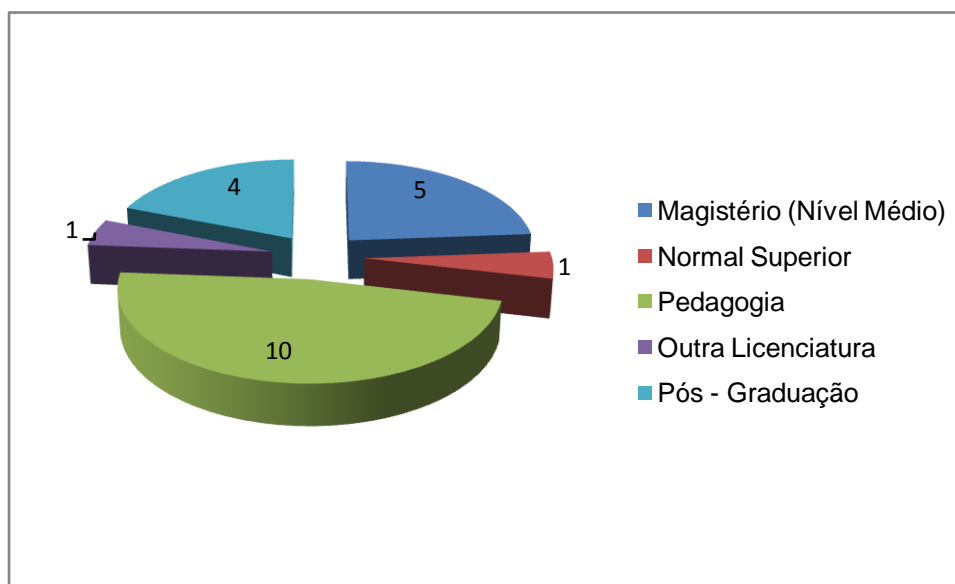


Gráfico 1: Formação para o exercício no magistério da educação infantil

A pergunta seguinte, “Ano de conclusão do último curso”, mostrou que dez professoras são recém formadas ou estão em formação nos cursos já indicados anteriormente, pois quatro delas concluíram em 2009, três em 2010 e três estão em formação, como nos permite visualizar o Gráfico 2.

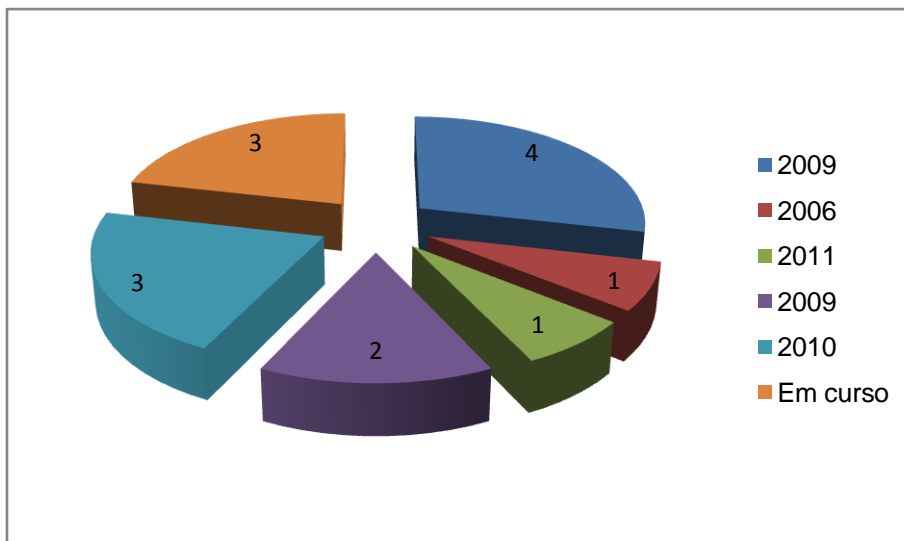


Gráfico 2: Ano de conclusão do último curso

Quando perguntadas sobre “O que você acha que poderia ser realizado para melhorar a atuação de todos os professores da educação infantil?”, a maioria das professoras respondeu que deveriam ser oferecidos mais cursos de formação continuada, como podemos ver no Gráfico 3:

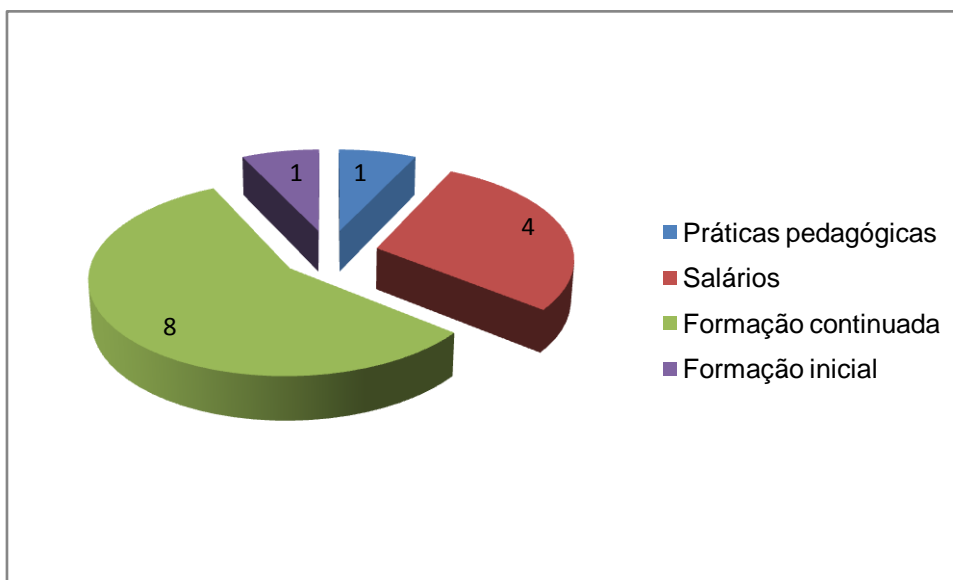


Gráfico 3: O que poderia ser melhor na atuação dos professores de educação infantil

Para exemplificar, apresento algumas manifestações:

Seria necessário o aprimoramento de professoras em cursos de formação continuada. (Professora 9)

Acredito que a formação continuada é muito importante para o trabalho docente. (Professora 10)

Mais, muito mais grupos de trabalho na escola. (Professora 12)

Em relação a participação em cursos de formação continuada, o Gráfico 4 apresenta os dados:

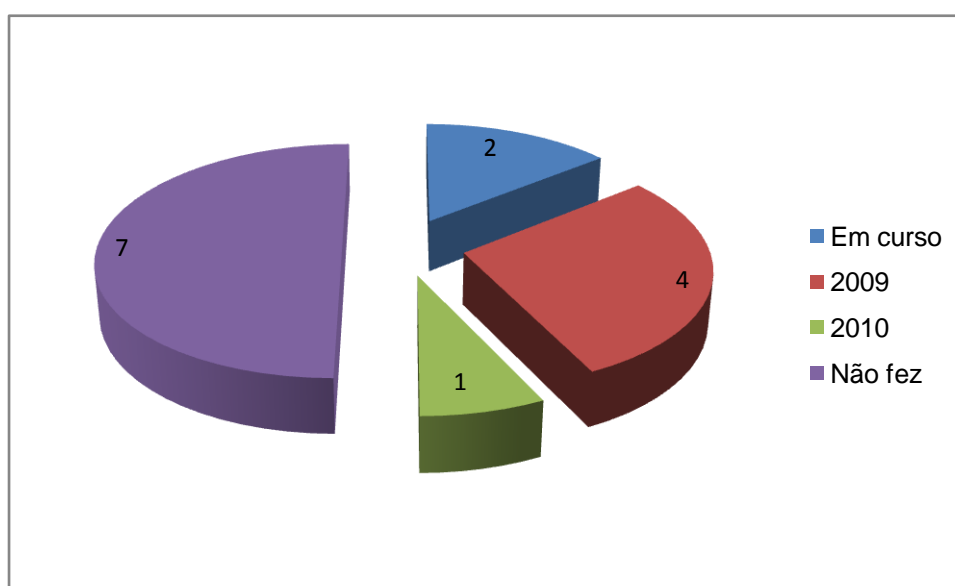


Gráfico 4: Participação em cursos de formação continuada

O Gráfico 4 ajuda a visualizar que as professoras pouco tem participado de formação continuada, pois apenas uma participou em 2010 e sete nunca participaram. Apesar de não participarem, reconhecem sua importância, pois quando questionadas sobre o que poderia ser melhor para a atuação do professor de educação infantil a grande maioria respondeu “participação em cursos de formação continuada”.

Sarat (2001) acredita que as Universidades precisam voltar-se para as instituições oferecendo cursos de formação continuada para contribuir com a formação dos profissionais, articulando teoria e prática e trabalhando próximo as necessidades da comunidade. Marques (2000) acrescenta que:

[...] os programas de formação continuada assumem variadas formas. Podem desenvolver-se como cursos de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos, etc.

qualquer das formas, porém, deve supor a experiência gestada no exercício da profissão, para ela regressar com o questionamento, com o convite a reflexão e com novos elementos que enriqueçam o debate que dá vida aos coletivos da sala de aula, da escola, das comunidades educativas mais amplas (p.209).

Marques (2000) reconhece a importância de professores egressos da Universidade voltarem a ela sempre para redescobrirem a importância do estudar e, conseqüentemente, a ampliar seu referencial teórico-metodológico.

Quando questionadas: “Você acredita que sua formação (inicial e continuada) tem possibilitado as condições mínimas para a sua atuação profissional?” as professoras consideram que estão preparadas para atuar na educação infantil, conforme apresenta o Gráfico 5.

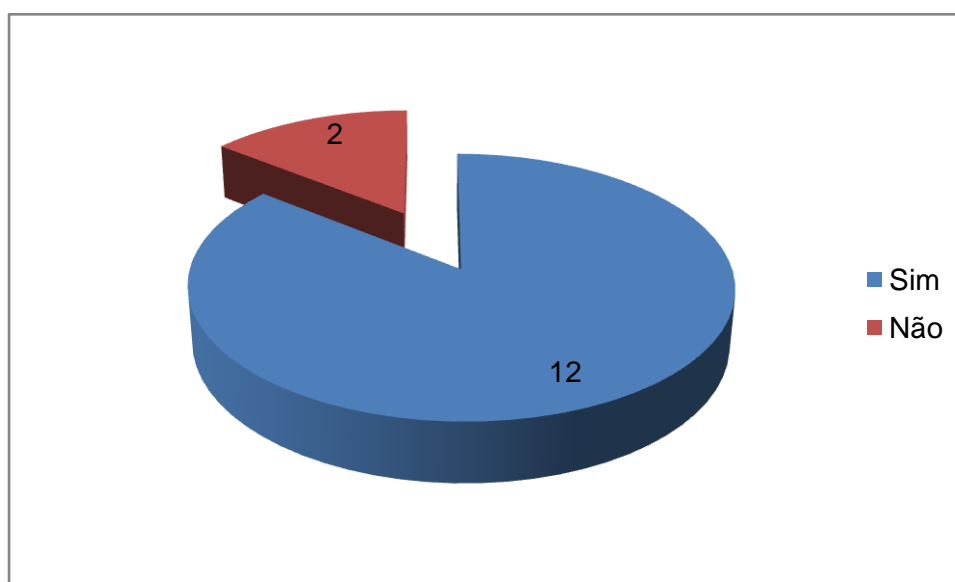


Gráfico 5 : A formação e as condições mínimas para a atuação

Tal aspecto nos remete a uma contradição, visto que anunciam que a formação continuada é um dos aspectos que poderia melhorar a atuação docente das mesmas. Podemos perceber que é um distanciamento entre aquilo que acreditam e o que realizam.

As professoras foram indagadas também em relação ao que poderia ter sido melhor em sua formação até o momento. Sete professoras responderam que as metodologias de ensino poderiam ter sido melhores. Acerca deste resultado, podemos fazer uma reflexão: Será que o que as professores querem não são

apenas “receitas” de como agir em sala de aula?”. Como exemplo e para melhor visualização das respostas, apresento algumas manifestações das professoras e o Gráfico 6:

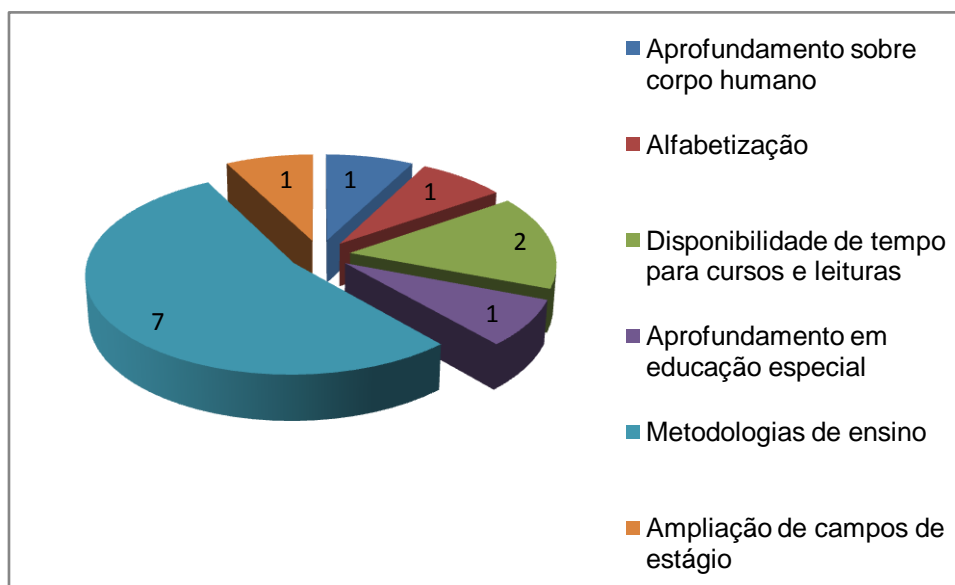


Gráfico 6: O que poderia ter sido melhor na formação

Acredito que a minha formação inicial, algumas disciplinas poderiam ser mais organizadas a fim de nos auxiliar mais em nossa prática pedagógica. (Professora 13)

Penso que poderia ter tido mais disciplinas práticas, sinto falta da didática. (Professora 14)

Concordo com Sarat (2001) quando destaca que na atuação de educadoras infantis

[...] tenha sensibilidade, tenha uma concepção de criança como sujeito histórico, social, cultural, biológico, cidadão, sujeito de direitos, que acumule conhecimentos sobre desenvolvimento da criança, que seja capaz de relacionar-se com grupo de trabalho, tenha autonomia, seja crítica, criativa – diversas competências e habilidades que desenham um perfil profissional (p.146 -147).

Os documentos e as produções científicas na área, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, têm destacado que os conteúdos necessários à formação da criança, devem considerar na formação de professores a formação pessoal e social (identidade e autonomia) e os conhecimentos de mundo, ou seja, movimento, música, artes sociais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, tal como as professoras indicam (BRASIL, 1998).

Doze professoras são contratadas como profissionais e duas ainda atuam com contrato na forma de estágio. Foi indagado também se o salário era compatível com a função e formação. O motivo mais apontado para a não compatibilidade foi a não valorização do professor de uma forma geral e os motivos para compatibilidade não foram apontados. Podemos ver algumas manifestações a seguir:

O salário do professor de educação infantil deveria ser igual ao salário dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, já que a formação exigida é a mesma. (Professora 3)

Nenhum professor no Brasil tem salário compatível com a ação de educar, desenvolver os indivíduos e torná-los cidadãos. (Professora 5)

Penso que o professor deve ser valorizado de uma forma geral. (Professora 14)

Procurando reconhecer mais a respeito da educação infantil, foi indagado: “Você considera a educação infantil uma etapa importante para a formação das crianças?”. Todas as professoras responderam que sim, com justificativas diferenciadas:

Sim. Somente através dela podemos começar a formar futuros cidadãos conscientes e mais justos. (Professora 1)

Sim, porque é a base de toda experiência que a criança irá ter em sua formação. (Professora 3)

Claro, pois vejo a educação infantil como o principal alicerce para os demais anos da educação. O professor desenvolve o interesse do aluno e o prepara para os demais anos. (Professora 5)

Sim. A etapa mais importante, pois é nessa fase em que a criança forma toda sua estrutura, tanto cognitiva, emocional, etc. seus valores, seus princípios sua personalidade será formada nessa faixa etária. (Professora 13)

Podemos perceber através das repostas várias concepções de educação infantil, como por exemplo, educação de valores e atitudes, formação e desenvolvimento da criança e preparação para as séries iniciais do ensino fundamental. Na pergunta seguinte “O que você entende por educação infantil?”, as repostas ficam mais explícitas, como podemos ver com o Gráfico 7. Não há número correspondente entre as repostas obtidas e os questionários respondidos, considerando que algumas professoras assinalaram mais de uma alternativa.

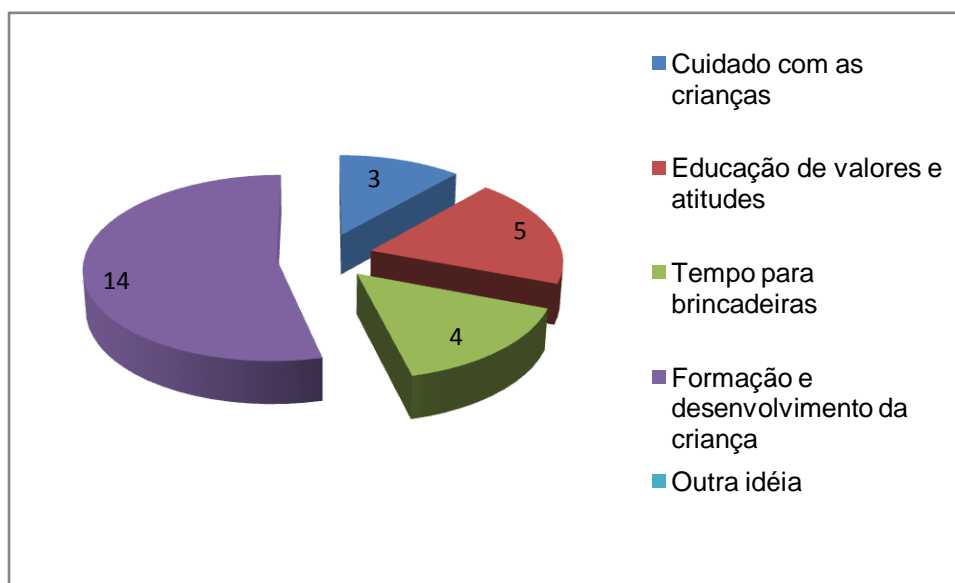


Gráfico 7: O que as professoras entendem por educação infantil

Podemos perceber através dos dados obtidos que as professores reconhecem a importância de um trabalho pedagógico na educação infantil, com vista aos elementos apresentados no Gráfico 7.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) (BRASIL, 1998), é preciso que os professores considerem na aprendizagem infantil a interação da criança com outras crianças de mesma idade e idades diferentes, os conhecimentos prévios de qualquer natureza que a criança já possua,

a individualidade e a diversidade, sendo o professor mediador do processo de aprendizagem da criança.

O RCN também nos apresenta que

[...] o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve (BRASIL, 1998, v.1, p.41).

Diante do aspecto, podemos perceber a importância da formação continuada dos professores, para que reflitam sobre suas práticas pedagógicas e melhorem o trabalho que desenvolvem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar uma pesquisa qualitativa para saber o nível de formação de professores atuantes na educação infantil da cidade de Cambé e reconhecer a percepção dos professores referente a infância, educação infantil e formação de professores para a educação infantil.

Foram entregues trinta questionários com questões objetivas, subjetivas e mistas. Dez Centros de Educação Infantil receberam três questionários.

Durante a pesquisa de campo encontrei muitas dificuldades. Primeiro para que os CEIs aceitassem os questionários, alegando falta de tempo que os professores tem para responder, mesmo eu me propondo a buscá-los em outro dia. Isto talvez ocorra devido ao fato de que a maioria das professoras entrevistadas atua sozinhas em sala de aula, com aproximadamente entre 10 e 15 crianças. Posteriormente, não consegui o retorno dos questionários, precisei voltar várias vezes nos CEIs para buscá-los e, no entanto, dos trinta questionários entregues obtive o retorno apenas de quatorze respondidos. A resposta pelo motivo da não devolução dos questionários foi que os professores haviam se esquecido de responder. A partir desta dificuldade encontrada, considerei que há um descomprometimento destes professores em relação às pesquisas acadêmicas e/ou falta de tempo para responderem por causa de estarem sozinhas em sala de aula, sem um auxílio, o que eu vejo como muito sério o afastamento da realidade em relação a produção do conhecimento.

Muitas vezes, nós acadêmicos também cometemos o erro de não retornar às escolas para apresentar possibilidades de melhorias para estas professoras, o que acaba por criar, para as entrevistas, um descomprometimento do pesquisador em não apresentar resultados ou soluções.

Acredito que o trabalho poderia ter ficado mais rico se maior número de professores tivessem participado da pesquisa, pois não podemos generalizar o resultado obtido.

A partir das respostas dos questionários o resultado indica que as professoras, em sua maioria, possuem graduação em Pedagogia, mas não participam de cursos de formação continuada, apesar de considerarem este um elemento importante para a melhor atuação de profissionais de educação infantil. O que é muito triste nestes dados é que a visão das professoras em relação à

educação infantil e infância, pois algumas acreditam que a criança ainda “não é”, mas está por “vir a ser”.

É importante destacar que se faz necessário os professores participarem mais de cursos de formação continuada, pois como os próprios professores destacaram, é um elemento muito importante para uma melhor atuação do professor.

Concordo com Marques (2000) quando reconhece a importância de professores participarem de formação continuada, voltando, assim, às universidades para estudarem e ampliarem seus referenciais teóricos. Não só às universidades, pois há muitas possibilidades de formação continuada. Acredito, portanto, que para que as professoras sanem as dificuldades encontradas na formação inicial é necessário se aprofundarem mais nos estudos, ou seja, participando de cursos de formação continuada, grupos de estudos entre outros.

O referencial teórico estudado possibilitou um maior aprofundamento na história da educação infantil e da formação de professores, reconhecendo as concepções de infância mediante a pesquisa de vários autores que versam sobre estes assuntos.

Apresento também considerações finais relativas ao meu processo de formação. A aproximação com a realidade permitiu ver que é necessário investimento contínuo no processo de formação de professores, em especial da educação infantil, pois é um nível que ainda se encontra em fase de consolidação, além de que, trabalha exatamente com a geração que terá em suas mãos a condução das próximas histórias.

O primeiro passo essencial para se mudar as práticas educativas e o nível de formação das professoras é as professoras reconhecendo a importância da formação continuada, e isto podemos perceber através da pesquisa que elas já reconhecem. O segundo passo é participarem. Espero que oportunidades não falem e que as universidades estejam a disposição, ofertando cursos que venham a melhorar a educação básica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Educação Infantil no Brasil: Legislação, Matrículas, Financiamentos e Desafios**. Brasília, DF: 2004. Disponível em:

<http://www2.camara.gov.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/2004_10128.pdf>. Acesso em: 12 abril 2009.

BALDUINO, Soraia Cristina. Os anjos do jardim – a imagem da mulher protetora na *Revista do Jardim da Infância (1896-1897)*. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: GO. 2006. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo04/Soraia%20Cristina%20Balduino%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 10 de maio 2010.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de julho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2010.

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

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2010.

BRASIL. **Resultados do Censo Escolar** – Educacenso. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2009. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em 20 de maio de 2010.

BRASIL. **Sinopse do Professor**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a Educação Infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. Belo Horizonte, MG: PUCMG, 2005. Disponível em:

<http://bib.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2010.

CARVALHO, Denise Maria de; CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de. Educação Infantil: História, Contemporaneidade, e Formação de Professores. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal, Rio Grande do Norte, 2002.

COVAS, MARIO. **Escola Normal de São Paulo**. Atual: E E Caetano de Campos. São Paulo: SP. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2010.

DIDONET, Vital. Educação Infantil. Humanidades, Brasília: 1997, n.43, p 89-98. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp?autor=DIDINET,+VITAL>>. Acesso em: 17 de abril de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**. n.14. 2000.

GONZALES NETO, José Garcia. Cambé: **Confronto e composição política 1947-1968**. Livraria Ghignone Editora Cambé: Prefeitura Municipal de Cambé, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia de A. desafios eminentes para projetos de formação de profissionais para a educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 191 – 202, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

MARQUES, Mario Osório. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. 236 p. (Coleção Educação ; 13). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp?autor=MARQUES,+MARIO+OSORIO>>. Acesso em 17 de abril de 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. In: MORENO, Gilmar Lupion. Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil. Londrina: Humanidades, 2007. p. 53-63

REIS, Alice Meirelles. **Metodologia do Ensino Pré-Primário**. s/d: São Paulo. V.I. 61 páginas, ilustrado.

REIS, Alice Meirelles. **Metodologia do Ensino Pré-Primário**. s/d: São Paulo. V.I. 61 páginas, ilustrado.

PARANÁ. Secretaria e Estado da Educação. **Pesquisa às escolas**. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>>. Acesso em: 10 de março de 2010.

SARAT, Magda. Formação profissional e educação infantil: uma história de contrastes. **Revista Guairacá**, n.17, p. 135 – 158. Guarapuava: UNICENTRO, 2001. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/guairaca/17/artigo%208%20forma%E7%E3o%20profissional.pdf>>. Acesso em: 20 de junho de 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação. In. KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Educação Infantil Integrando Pré-Escolas e Creches na Busca da Socialização da Criança**. São Paulo: Edusp, 2000. p.225-240.

VIEIRA, César Romero Amaral. **Protestanismo e educação: a presença liberal norte americana na Reforma Caetano de Campo – 1980**. (Tese (Doutorado) Programa de Pós-Gaduação em Educação. Picacicaba-SP: UNIP, 2006.

APÉNDICE

APÊNDICE A
Questionário para entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Prezada Professora,

Como aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, estou em fase de elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso, cuja temática é a formação de professores para a educação infantil.

Venho solicitar a sua colaboração, respondendo a este questionário.

Todas as informações aqui coletadas terão a finalidade única de aprofundamento de estudos.

Sua identidade e a instituição em que atua serão preservadas.

Obrigada,

Amanda Akemi Asanuma

1. Qual sua formação para o exercício no magistério da educação infantil?

() Magistério (Nível médio) () Normal Superior

() Pedagogia () Outra Licenciatura: _____

() Pós-Graduação/Qual curso? _____

2. Ano de conclusão do último curso: _____

3. Durante o curso de graduação os estágios foram:

() Obrigatório () Não-obrigatório

4. Faz ou fez cursos de Formação Continuada?

Sim Não

5. Data de conclusão do último curso de formação continuada: ____/____/____

6. Você acredita que sua formação (inicial e continuada) tem possibilitado as condições mínimas para sua atuação profissional?

Sim Não

7. O que poderia ter sido melhor em sua formação até o momento?

8. Atua no magistério há quanto tempo?

Até 01 ano Entre 1 e 3 anos

Entre 3 e 5 anos Mais de 5 anos

9. Turma em que trabalha atualmente:

Berçário - 0 a 2 anos Maternal – 2 a 3 anos Pré I – 3 a 4 anos

Pré II – 4 a 5 anos Pré III – 5 a 6 anos

10. Quantas crianças há na turma?

Menos de 10 Entre 10 e 15 Entre 15 e 20 Mais de 20

11. Quantos professores há na turma? Especifique a quantidade:

Regente(s):_____ Auxiliar(s):_____ Estagiário(s):_____

12. Qual é o seu contrato de trabalho?

CLT Contrato de Estágio

13. Seu salário é compatível com sua função e sua formação? Justifique.

Sim Não

14. Você considera a Educação Infantil uma etapa importante para formação das crianças? Justifique.

15. O que você entende por Educação Infantil?

- Cuidado com as crianças
 Educação de valores e atitudes
 Tempo para brincadeiras
 Formação e desenvolvimento da criança
 Outra idéia: _____

16. O que é para você ser professor da educação infantil?

17. O que você acha que poderia ser realizado para melhorar a atuação de todos os professores da educação infantil?
