

# A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA/ PR: DESAFIOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

*THE FORMATION OF CHILDREN'S EDUCATION PROFESSIONALS IN  
THE MUNICIPALITY OF GUARAPUAVA-PR BRAZIL: CHALLENGES FACING  
PUBLIC POLICIES*

*LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL  
EN LA MUNICIPALIDAD DE GUARAPUAVA/PR: DESAFÍOS PARA LAS  
POLÍTICAS PÚBLICAS*

**Aliandra Cristina Mesomo Lira<sup>1</sup>**

**Jane Maria de Abreu Drewinski<sup>2</sup>**

**Jáima Pinheiro de Oliveira<sup>3</sup>**

*<sup>1</sup>Doutora em Educação pela USP. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – Guarapuava – PR - Brasil.*

*<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba – PR - Brasil.*

*<sup>3</sup>Doutora em Educação pela UNESP. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Marília – SP - Brasil.*

**Resumo:** O objetivo deste texto é problematizar a formação dos profissionais que atuam na educação infantil de instituições públicas do município de Guarapuava-

PR, tendo como pressuposto que a formação influencia diretamente a atuação do professor na organização do trabalho pedagógico e nos processos educativos desenvolvidos com as crianças. Para efeito de investigação, foram aplicados questionários aos profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil, deste município e realizadas entrevistas com aproximadamente 15% deles. Os dados dos questionários forneceram informações importantes sobre a formação profissional dos professores. As entrevistas abordaram questões sobre as condições de trabalho, organização do trabalho pedagógico, dentre outras. Em seguida, estas foram transcritas e analisadas por meio de seus conteúdos, de modo que foram obtidas quatro categorias temáticas: a) dados acerca das condições de trabalho; b) formação continuada ofertada pela mantenedora; c) orientações recebidas institucionalmente para a organização do trabalho e d) perfil do profissional da educação infantil segundo a concepção dos professores. Os resultados indicaram que grande parte dos profissionais atuantes realizou sua formação a distância ou está em processo de formação em cursos na modalidade a distância, tanto em nível médio como superior. Não existe, no município, uma proposta de formação continuada. Além disso, destacaram-se as precárias condições de trabalho explicitadas por uma série de dificuldades que acabam por comprometer o trabalho desenvolvido com as crianças. Esses resultados confirmam a urgência de políticas públicas que incluam diretrizes e estratégias de educação em serviço e, fundamentalmente, formas de ingresso que valorizem esses profissionais, a fim de que seja diminuído o contingente que abandona esse serviço ou que pretende abandonar, como ficou claro em vários relatos obtidos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Infantil; Políticas Educacionais.

**Abstract:** This text examines the training of professionals working in early childhood education public institutions in the city of Guarapuava-PR, based on the assumption that this training directly influences the teacher's role in the organization of the pedagogical work and educational processes developed with children. For research purposes, questionnaires were applied to professionals of the Municipal Child Education Centers of this municipality, and interviews were discussed with approximately 15% of them. The questionnaires provided important information about the professional training of teachers. The interviews addressed issues such as working conditions and the pedagogical work organization, among others. The responses were then transcribed, and submitted through content analysis, resulting in four thematic categories: a) data about the working conditions; b) continuing education offered by the sponsor; c) guidelines received institutionally for the organization of work and; d) Professional profile of early childhood education according to the teacher's conceptions. The results indicate that most practicing professionals have completed distance training, or are in the process of doing so, whether at secondary or higher education. There is a proposal of continuing education in the municipality. The poor working conditions also stood out, reflected in a number of difficulties that end up compromising the work with the children. These results confirm the urgency of public policies that include guidelines and education strategies in service and, fundamentally, forms of entry that enhance the value of these professionals, in order to reduce the contingent that abandons this career, or wants to abandon it, as was evidenced in the various reports obtained.

**Keywords:** Teacher Education; Childhood Education; Educacional Policies.

**Resumen:** El objetivo de este texto es problematizar la formación de los profesionales que actúan en la educación infantil de instituciones públicas del municipio de Guarapuava-PR, teniendo como referencia que la formación tiene influencia directa en la actuación del profesor en la organización del trabajo pedagógico y en los procesos educativos desarrollados con los niños. Para efectos de investigación fueron aplicadas preguntas a los profesionales de los Centros Municipales de Educación Infantil de ese municipio y se realizaron entrevistas con aproximadamente un 15% de los mismos. Los datos de estas entrevistas arrojaron informaciones importantes sobre la formación profesional de los profesores. Las entrevistas se ocuparon de asuntos sobre las condiciones de trabajo, organización del trabajo pedagógico, entre otros. A seguir, estas fueron transcritas y analizados sus contenidos, obteniendo cuatro categorías temáticas: a) datos acerca de las condiciones de trabajo; b) formación continua ofrecida por la administración de la escuela; c) orientaciones recibidas institucionalmente para la organización del trabajo y d) perfil del profesional de la educación infantil según la visión de los profesores. Los resultados indicaron que gran parte de los profesionales actuantes realizaron su formación por métodos de educación a distancia o están en proceso de formación en cursos también en la modalidad a distancia, tanto a nivel medio como superior. No existe en el municipio una propuesta de formación continua. Además, se destacaron las precarias condiciones de trabajo reflejadas por una serie de dificultades que terminan comprometiendo el trabajo que se desarrolla con los niños. Estos resultados confirman la urgencia de

políticas públicas que consideren directrices y estrategias de educación en servicio y, fundamentalmente, formas de acceso a la carrera de profesor que den valor a esos profesionales, con la finalidad de disminuir el contingente que abandona ese servicio o pretende abandonarlo, como quedó claro en varios relatos obtenidos.

**Palabras clave:** Formación de Profesores; Educación Infantil; Políticas Educativas.

## INTRODUÇÃO

É na educação infantil que a criança de 0 a 5 anos tem sua primeira experiência com um atendimento educativo, coletivo e institucionalizado. Como sujeito de direitos, e em condição peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 1990), a criança, desde os primeiros meses de vida, pode frequentar instituições de educação infantil que realizem (um) trabalho educativo com vistas ao seu pleno desenvolvimento, bem como participar de práticas que possibilitem a apropriação de “[...] saberes passíveis de aprendizagem para essa faixa etária” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 6). As atividades e os encaminhamentos propostos nessas práticas devem integrar, como dimensões inseparáveis, o cuidado e a educação, haja vista que o fazer do professor reflete a concepção de criança e de educação que esse profissional incorpora e explicita na sua ação e relação com as crianças.

Considerando que ano a ano cresce a demanda por vagas nas instituições de educação infantil, e que as crianças são os sujeitos mais importantes e interessados em vivenciar práticas interessantes e que possibilitem sua aprendizagem e desenvolvimento, entende-se que essa etapa da educação deve primar pela qualidade do seu fazer pedagógico, o que remete à intencionalidade do ato educativo e ao planejamento das ações para o desenvolvimento do trabalho com os pequenos, dependendo (e depende) sobremaneira da formação dos profissionais que organizam essas práticas e que as desenvolvem. Como nos lembra Dagnoni (2012, p. 1),

A busca pela qualidade do atendimento em ambientes educacionais as crianças pequenas inicia timidamente sua caminhada. A estrutura física das instituições, os

equipamentos e mobiliários, começam a se adequar para atender corpos menores e mais delicados. A contratação dos profissionais em uma esfera nacional, ainda segue a ideia de que para as turmas menores a formação inicial exigida possa ser: profissional do gênero feminino e que tenha habilidades para o cuidado diário (banho, troca de fraldas, alimentação).

A preocupação com a formação dos profissionais da educação infantil é relativamente recente, ganhando corpo teórico, no Brasil, principalmente na última década do século XX, como parte de uma política de formação influenciada pelo aumento da produção científica internacional relacionada à educação da criança de até 5 anos de idade, o que acabou por influenciar uma série de documentos e legislações da área nesse mesmo período (RAUPP, 2012).

Assim, nesta pesquisa, com intuito de problematizar a formação dos profissionais de educação infantil no município de Guarapuava-PR, investigam-se aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos professores, atuantes em instituições públicas do município. O objetivo foi analisar a formação do profissional da educação infantil, entendendo-a como um elemento determinante das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos de idade, bem como compreender aspectos como formação continuada, recursos, materiais didáticos e outras condições de trabalho que dão suporte (ou não) às práticas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO**

No âmbito legal, ao longo dos últimos anos, no Brasil, tanto o papel da educação infantil como a função dos profissionais que atuam nessa área estão sendo discutidos e vêm passando por acentuadas reformulações. No que diz respeito ao papel da educação infantil – que atinge diretamente o profissional que trabalha com crianças de 0 a 5 anos – tem-se como marco inicial a Constituição Federal de 1988, que aponta no artigo 205 (Capítulo III – Da Educação, Cultura e do Desporto) e no artigo 227 (Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso) que a educação é um direito da criança e um dever do Estado, aspecto reafirmado pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, no artigo 29, que define esse nível de ensino como primeira etapa da educação básica.

Assim, com a LDB 9394/96, as práticas passaram a constituir-se por dois níveis de atendimento: em creches, para crianças de 0 a 3 anos, e em pré-  
376

escolas, para crianças de 4 a 5 anos<sup>1</sup>. Cabe ressaltar que a denominação creche e pré-escola nos Centros de Educação Infantil permaneceu somente com o intuito de distinguir turmas de crianças por níveis de idade, pois visa-se superar a segregação que historicamente marcou essas práticas, na qual a creche era uma instituição que existia para atender as crianças menos favorecidas economicamente e a pré-escola para educar as crianças de famílias com maiores condições econômicas e assim entendida como preparação para a alfabetização. Apesar das intensas discussões já produzidas sobre a necessidade de superação dessa diferenciação nos atendimentos e nas práticas, ainda hoje perdura um trabalho mais focado no cuidado para as crianças de 0 a 3 anos e centrado na aprendizagem dos códigos escritos para as crianças de 4 e 5 anos. Conforme Kuhlmann Jr. (2001, p. 203),

As creches e pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam nos dias de hoje não a inexistência de uma proposta educativa, mas essa concepção educacional, impregnada por todas as suas dobras, que se sustenta não apenas no interior das instituições, mas na própria estrutura social desigualitária.

Historicamente marcada pelas ações e pelos discursos de caráter assistencial e filantrópico e conquistando, recentemente, o *status* educacional (em termos legais), a educação infantil e a formação dos profissionais que nela atuam sempre estiveram relegadas a um segundo plano no Brasil, quando não completamente negligenciadas. Segundo Micarello (2011, p. 213), “A precariedade da formação dos professores da educação infantil é uma questão antiga, ligada à própria indefinição de papéis do profissional que atua com crianças pequenas”.

Como resultado dessa condição, ainda hoje, o profissional que trabalha com crianças de 0 a 5 anos é tratado como “tio” ou “tia” pelos diversos sujeitos sociais e vivencia uma triste realidade de desqualificação, desprestígio e desvalorização que se explicita nos baixos salários atribuídos à categoria e nas precárias condições de trabalho. Ou seja, infelizmente, em muitos municípios e instituições brasileiras, o profissional de educação infantil é aquele que ganha menos e que tem e lhe é exigida menor formação e qualificação. Em parte, isso resulta da extrema fragilidade legal que propicia a falta de legitimação na prática dos direitos constituídos àqueles que trabalham com as crianças. Assim, persiste uma situação em que quanto menor a criança a ser educada, menor é o salário do profissional responsável por ela, menor é a sua importância e menos exigente é o padrão de sua formação profissional (LIRA, 2010).

No que tange à formação dos profissionais da educação infantil, a legislação vigente, LDB 9394/96, no artigo 62, estabelece que:

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.

Sobre essa determinação, é importante salientar que muitos profissionais da área da educação infantil, incluindo professores formadores e pesquisadores das universidades, bem como participantes de fóruns de discussão, lutam para que a formação mínima estabelecida por lei para o profissional de educação infantil seja ampliada, e que pelo menos seja exigida licenciatura em Pedagogia, cursada presencialmente (SCHEIBE, 2010). Isso porque há uma multiplicidade complexa de processos que fazem parte da infância, sendo que esses precisam ser conhecidos a fundo pelos profissionais envolvidos com a educação da criança pequena.

Bujes (1998) lembra que a vulnerabilidade é característica de todas as crianças menores de sete anos e assinala a necessidade de proteção e cuidado aos pequenos, tarefas que de forma alguma podem ser consideradas ou constituir-se como empreendimento de menor importância.

Na contramão do que se espera da formação do profissional de educação infantil, o que se tem no contexto do município de Guarapuava-PR são estudantes cada vez mais jovens, sem formação específica concluída, atuando como profissionais na educação infantil, fato este empiricamente observável nas classes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste/ UNICENTRO/PR e que pode ser também observado em outras regiões do país. Kramer (2005), na análise dos dados de pesquisa de campo realizada sobre a formação de professoras na educação infantil, comenta que, no município do Rio de Janeiro, além das denominações de "tia", aparece também "meninas" como denominação utilizada pelos gestores para referir-se às professoras de educação infantil. Segundo a autora,

[...] a referência às professoras da educação infantil como "meninas", mais do que evocar uma metáfora, materializa um problema grave, concreto, presente na área: o fato de que, na educação brasileira, as professoras ganham não segundo o nível de escolaridade que adquiriram na sua formação, mas de acordo com o nível em que atuam. (KRAMER, 2005, p. 128).



Além disso, são fragmentados, esparsos e praticamente inexistentes os momentos de formação continuada aos profissionais da educação infantil do município.

Frente a esse contexto e considerando a importância da educação infantil como primeira etapa da educação básica, torna-se primordial investigar a formação do profissional que atua nos Centros de Educação Infantil, uma vez que se entende que este aspecto interfere no trabalho e define as práticas desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos de idade.

## **O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS**

No que se refere ao método de pesquisa, parte-se do pressuposto de que a compreensão das questões de âmbito local precisa levar em conta a conjuntura nacional e estadual, extrapolando, inclusive, a reflexão em termos educacionais e abarcando os aspectos políticos e econômicos (KOSIK, 1976).

Portanto, trata-se de uma abordagem qualitativa, com o uso de técnicas de natureza exploratória e descritiva. De modo geral, a pesquisa exploratória proporciona uma maior aproximação com o objeto de pesquisa e com a problematização estabelecida, tornando-os mais explícitos e compreensivos (SILVA; MENEZES, 2001). A descrição, por sua vez, auxilia na explicitação das informações coletadas no ambiente natural onde ocorrem os fenômenos observados, por meio de relatos ou registros, os quais são classificados e analisados pelo pesquisador (GIL, 2008), incluindo as descrições das características dos sujeitos pesquisados.

Nessa perspectiva, elegeram-se o questionário e a entrevista como técnicas principais de coleta, muito embora essas técnicas se mantenham dependentes dos relatos – ainda que subjetivos – dos envolvidos. Por outro lado, coletaram-se também dados objetivos, quando se abordaram aspectos da formação (inicial e continuada) dos sujeitos participantes da pesquisa.

Assim, realizou-se um trabalho de pesquisa que teve como foco de investigação a formação do profissional de educação infantil, a fim de identificar a natureza de tal formação, como se esta ocorre em nível médio ou superior, presencial ou a distância, reconhecendo como se dá a formação continuada e quais as principais dificuldades relacionadas ao trabalho na educação infantil. Essas informações iniciais foram coletadas por meio de questionários aplicados

a todos os profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Guarapuava-Pr.

Segundo dados preliminares do Núcleo Regional de Educação (NRE), em 2012, trabalhavam nas 14 instituições públicas de educação infantil, do município Guarapuava, 329 profissionais. Num primeiro momento, os questionários foram entregues aos 14 CMEIs existentes no município para que fossem preenchidos pelos professores. Essa etapa ocorreu entre os meses de setembro a novembro de 2012. Entretanto, obteve-se o retorno de apenas 179 questionários respondidos, uma vez que a participação desses profissionais era voluntária.

Tratar-se-á do profissional referindo-se ao gênero feminino, uma vez que o total de participantes enquadra-se nesta categoria. Este dado é historicamente relacionado nas pesquisas da área, uma vez que a mulher-mãe foi e ainda é tida como a pessoa mais indicada para trabalhar com crianças pequenas, fato que mantém o preconceito quanto à presença de profissionais do gênero masculino na educação infantil.

Após o retorno desses questionários, foi sorteada uma amostra aproximada de 15% das professoras para serem entrevistadas, em 4 CMEIs. Essas entrevistas ocorreram entre os meses de junho e julho de 2013. Do contingente de profissionais dos 4 CMEIs, foram realizadas 23 entrevistas, com o auxílio de um roteiro semiestruturado, com perguntas que abordavam questões sobre a formação em nível médio e superior, presencial e a distância; cursos de qualificação para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil; tempo de experiência profissional na área; cursos de formação continuada, perfil do profissional de educação infantil, idade, mecanismos de valorização profissional, idade das crianças e turmas em que atua, condições de trabalho como: recursos didáticos, materiais de consumo e pedagógicos para realização do trabalho com as crianças.

Essas entrevistas foram gravadas em aparelho áudio-gravador, mediante autorização das entrevistadas, possibilitando, desse modo, a sua transcrição integral, que, de acordo com Queiroz (1988, p. 17), conserva “[...] com maior precisão a linguagem do narrador, suas pausas (simbolicamente transformadas em sinais convencionais) e a ordem que dava às ideias”.

Para as entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo e, em seguida, foram estabelecidas categorias temáticas. Segundo Bardin (2011), esse tipo de análise

pressupõe uma separação criteriosa do que é comum nos dados coletados. A autora pontua que “[...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (p.112). Nesse intento, os dados foram revisados até que fosse possível o estabelecimento dessas categorias, com temas que apareceram de forma recorrente nas falas das participantes e que possuíam relação com os objetivos da pesquisa. Foram elas: a) dados acerca das condições de trabalho; b) formação continuada ofertada pela mantenedora; c) orientações recebidas institucionalmente para a organização do trabalho e; d) perfil do profissional da educação infantil na concepção das professoras.

Assim, para as análises, foram considerados os dados dos 179 questionários e das 23 entrevistas. Vale registrar que, em algumas questões, os participantes podiam assinalar mais de uma opção.

## **A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E OS DESAFIOS AO TRABALHO DOCENTE**

Apresentam-se, inicialmente, os dados referentes à formação inicial das professoras, bem como o tempo de atuação delas na educação infantil. Em seguida, serão explorados e discutidos os dados obtidos nos relatos das profissionais entrevistadas.

### **a) Formação inicial das professoras dos CMEIs**

Das profissionais participantes da pesquisa, 34 haviam frequentado um curso de magistério presencial e 24 a distância, totalizando um contingente de 58 das participantes que tinham formação em nível médio (Magistério). No que tange ao ensino superior, 51 das participantes fizeram a graduação em curso presencial e 28 a distância, totalizando um contingente de 79 participantes que tinham formação em nível superior: Pedagogia. Quanto à conclusão da graduação em outras licenciaturas, 17 das participantes indicaram essa formação.

Cabe ainda ressaltar que, do contingente total de 179 participantes, 34 possuíam especialização e outras 25 profissionais atuantes estavam cursando licenciatura em Pedagogia, sendo que destas, 17 em curso presencial e 8 em curso a distância. A maioria indicou que está continuando ou pretende continuar sua formação docente<sup>2</sup>.

Em que pese um número maior de participantes que realizaram ou ainda realizam sua formação de forma presencial, é possível perceber que uma parcela considerável das profissionais que responderam ao questionário apresenta formação concluída ou em andamento em cursos a distância, fato que merece a atenção, uma vez que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com crianças pequenas exige fundamentação e domínio de metodologias específicas, principalmente com a vivência de situações práticas que envolvam, por exemplo, brincadeiras, músicas, atividades corporais, artísticas, dentre outras. Como afirma Martins (2010, p. 23),

[...] vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se *presa fácil* para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD).

Entende-se que, nos cursos não presenciais, pode haver um comprometimento do entendimento acerca do fazer pedagógico na educação infantil, uma vez que os cursos, em geral, tendem a ser mais focados na docência, nas séries iniciais do ensino fundamental, relegando um menor espaço em termos de disciplinas e estágios para a educação infantil. É claro que não se desconsiderará que esta também é uma característica dos cursos presenciais, o que demonstra que ainda perdura o desprestígio que historicamente esteve associado à educação infantil no que diz respeito aos cursos de formação de docentes.

Outro ponto que chama a atenção é que, a despeito de as orientações legais indicarem como formação desejável, preferencialmente, aquela obtida em cursos de licenciatura, ainda um grande número de docentes apresenta a formação mínima, ou seja, o magistério. Como ressalta Campos (2012, p. 16), "No Brasil, as professoras são formadas para a escola primária e, subsidiariamente, para a educação infantil".

Reitera-se o entendimento de que as profissionais da educação infantil deveriam ter, como formação inicial, a graduação em nível de licenciatura em Pedagogia, uma vez que é nesse curso que terão a oportunidade de aprofundar-se teoricamente nas questões relacionadas à faixa etária de 0 a 5 anos de idade, bem como em metodologias que tratem especificamente da organização do trabalho pedagógico com essas crianças. Conforme Campos (2011), a precariedade do fazer pedagógico, também presente em outros níveis

educacionais, é maior na educação infantil, fato que torna ainda mais relevante a formação desses/dessas profissionais.

### **b) Tempo de atuação das professoras dos CMEIs**

Do total de 179 profissionais participantes, 103 atua há menos de 2 anos na educação infantil; 21, de 2 a 5 anos e 40 atuam há mais de 5 anos<sup>3</sup>. Quanto ao tempo de atuação na instituição, mais de 50% das profissionais indicaram menos de 2 anos. Ou seja, o quadro funcional da educação infantil no município conta com profissionais contratados recentemente, aspecto explicado pela realização de um grande concurso público para a educação infantil no final de 2011.

Vale ressaltar que, ao indicar a data de admissão/contratação pela prefeitura, 83 participantes indicaram o ano de 2012, ou seja, mais da metade das profissionais que responderam ao questionário estava há poucos meses atuando nos CMEIs e nas instituições pesquisadas. Nesse sentido, considera-se “[...] que uma efetiva valorização docente, aliada à construção da *identidade dos professores*, não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da qual resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido” (MARTINS 2010, p. 28).

### **c) Sobre as entrevistas**

Um dado que apareceu em várias (das) entrevistas foi que uma parte significativa das profissionais, em especial das recém-contratadas, não pretende continuar atuando na educação infantil. Nos excertos dos relatos das entrevistas, apresentados a seguir<sup>4</sup>, as justificativas mencionam a falta de condições de trabalho e desvalorização da profissão de professor da educação infantil, sendo que almejam atuar em outros níveis de ensino, principalmente o ensino fundamental, com menor jornada de trabalho e melhores salários.

Contudo, conforme salienta Martins (2010), a valorização do professor implica o reconhecimento da formação e do seu trabalho em toda sua complexidade e como condição fundamental para que se efetive a plena humanização dos indivíduos, ou seja, tanto dele professor como de seus alunos.

#### **c.1) Dados acerca das condições de trabalho**

Além dos dados mais diretamente ligados à formação, a pesquisa buscou também identificar e compreender quais as principais dificuldades encontradas no trabalho diário das profissionais. As respostas dos questionários e as falas das entrevistas indicaram a falta de valorização profissional, a falta de estrutura

física e materiais, e o relacionamento com a família das crianças como desafios maiores para o trabalho das profissionais. Também foi mencionada a dificuldade de relacionamento com os gestores, a falta de orientação pedagógica, a higiene das crianças e as precárias condições de trabalho. Dentre as condições de trabalho, os aspectos que deixam a desejar foram o número de crianças atendidas por sala, sendo que 99 profissionais marcaram esta opção; 52 indicaram problemas na estrutura física da instituição; 74, a falta de materiais para desenvolver as atividades; 63, a remuneração salarial recebida; e 27 assinalaram a jornada de trabalho na educação infantil, dentre outros aspectos mencionados<sup>5</sup>.

Pense, as crianças passam 11 horas na instituição, a gente trabalha 8, tem horário que você está sozinha, aí o que você faz com 21 crianças dentro da sala? Se você é responsável por 11, você fica com as 11, descarta o restante, o que você faz? Como vai ter um trabalho de qualidade se você está sobrecarregada de trabalho, sobrecarregada de criança, falta uma sala adaptada, uma sala que realmente esteja adequada a elas, não tem estrutura no espaço, não tem estrutura na sala, a gente trabalha sem muito apoio, então se você não tem isso teu trabalho fica precário (CARMEM, 2013).

Porque a gente não é reconhecida como educador, é como a tia, não somos vistas como professoras da educação infantil (LUCIA, 2013).

Gostar de educação infantil eu gosto, eu me realizo, mas valorizada eu não sou, até pelos pais, que eles pensam assim, não têm a visão de que você estudou, que você tem uma formação para trabalhar com o filho deles, isso a gente enfrenta diariamente [...] (CARMEM, 2013).

Não, eu não pretendo continuar [como professora da educação infantil], porque acho que é uma coisa que não tem valorização, assim, por mais que eu goste e tudo das crianças, mas acho que a vida inteira assim não vale a pena né (ZILDA, 2013).

Para Campos (2011, p. 8),

[...] se a infraestrutura está comprometida, com muitas crianças por sala, salas pequenas, mal ventiladas, sem possibilidades de diversificar as atividades, sem material, sem brinquedos, sem livros, com pátio inadequado para a criança brincar, com a alimentação e higiene comprometidas, cozinhas e banheiros precários, é óbvio que será mais difícil fazer um bom trabalho.

Ao se analisar as condições de trabalho mencionadas, reconhece-se que, historicamente, as profissionais são as que trabalham mais horas, ganham menos e não dispõem de infraestrutura mínima para o desenvolvimento das atividades com as crianças. Segundo Kramer (2011, p. 125),

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e

tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão.

Quanto à jornada de trabalho das profissionais, dos 179 questionários respondidos, apenas 157 participantes responderam a essa pergunta. Destes, 119 indicaram que trabalham 8 horas, fato que demonstra ser o profissional da educação que atua com crianças pequenas aquele que tem uma jornada de trabalho maior do que, por exemplo, os profissionais que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental. Quando perguntadas sobre seu regime de trabalho, das que responderam, 110 eram concursadas e 28 contratadas como estagiárias.

Sobre como costumeiramente eram chamadas pelas crianças e seus familiares, 126 profissionais responderam “tia”; 48, professora; e 9 disseram que eram chamadas pelo seu próprio nome<sup>6</sup>. Nesse aspecto, foi possível reconhecer que ainda perdura, na maioria das instituições de educação infantil deste município, a denominação “tia” como a forma mais usada pelas crianças e suas famílias para se dirigir à sua professora. Tal questão já foi discutida por Freire (1993), que alertou para a necessidade de se evitarem distorções quanto à tarefa de ser professor. Segundo o autor, enquanto, por um lado, para a professora, essa forma de tratamento pode ser uma maneira dócil de relacionamento estabelecido com as crianças, por outro lado, conforma-se numa armadilha que pode levar as crianças a confundirem a natureza dessa relação, que não é de parentesco, mas sim profissional, haja vista que a relação que se estabelece com a criança é sempre uma relação de educação. Ademais, são formas ideológicas de tratamento que contribuem para desmobilização dos profissionais de determinada classe.

### **c.2) Formação continuada ofertada pela mantenedora**

Como registra Buss-Simão (2015, p. 3), é consenso na área da educação infantil que a formação dos profissionais tem implicação direta com a qualidade da educação ofertada, sendo resultado “[...] das interações entre os saberes e nas situações do cotidiano, nas reflexões e nas trocas [...]”, situações em que o processo formativo acontece. Quanto à formação continuada oferecida pela mantenedora, nas respostas dos questionários a maioria afirmou que ela acontece e que trata, geralmente, de temas relacionados ao brincar, à violência, aos cuidados e aos primeiros socorros com crianças pequenas, artes, dentre outros. Todavia, nas entrevistas, quando questionadas sobre a formação continuada, as profissionais afirmaram que ela é insuficiente, ou seja, enfatizaram que são poucos e breves

momentos e que, por isso, muitas vezes, não fomentam discussões sobre temáticas relevantes para a atuação do professor da educação infantil.

Ela poderia acontecer, vamos dizer umas 3 vezes no ano, eu acho que pra mim tinha que ser mais dinâmica sabe, porque a gente vai nesses cursos e quase morre de ficar sentada lá sabe, a gente não tem aproveitamento, participamos na semana passada [...] a gente comenta com as meninas e a maioria não ficou muito satisfeita sabe, porque é uma coisa cansativa, você passa ali o dia, a tarde sentada ouvindo, a professora era excelente pra conversar com a gente, só que eu acho que teria que ter mais dinâmicas. O curso era sobre motivação profissional. (ANA, 2013).

São momentos insuficientes, teria que ser mais tempo, mais voltado para a prática do dia a dia (VÂNIA, 2013).

Formação sempre teve, mas não é tão continuada assim [...] de tempos em tempos, uma reunião pedagógica onde era trabalhado um texto e a gente fazia jogos. Depois compartilhávamos com as professoras de outros CMEIs, mas é tudo igual, precisamos de alguém de fora, com novidades, pois aqui é tudo igual. Precisamos de alguém que incentive nosso trabalho (MARIA, 2013).

Para Raupp (2012, p. 145), “Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais destacam a necessidade de formação do professor, contraditoriamente, essa formação passa a ser aligeirada e esvaziada de teoria [...]”. Essa questão também é problematizada por Bodnar (2011, p. 209) ao destacar que “A ênfase nas competências práticas dissocia o trabalho docente de uma reflexão mais pontual sobre suas ações pedagógicas e, conseqüentemente, resulta num afastamento entre teoria e prática”.

Percebeu-se, pelas falas, uma sensação de desamparo das profissionais quanto ao seu trabalho, sendo reiterada a necessidade de mais momentos de formação, com maior duração e com proposições de discussões que atendam suas demandas. Como já assinalava Kramer (2008, p. 13), em suas reflexões sobre a formação dos profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro: “[...] a maioria recebe uma formação em serviço, episódica e fragmentada: as professoras parecem se confrontar com uma frágil identidade profissional num horizonte marcado pela desconstrução de uma profissão em vias de se fazer”.

É necessário destacar que o conhecimento das necessidades e das fragilidades da atuação das profissionais torna-se visível, principalmente, quando os próprios professores podem expor o que esperam e gostariam que fosse mais profundamente estudado e debatido. Sem a escuta e a observação do professor, os encaminhamentos por parte da equipe gestora e dos mantenedores podem restringir-se a compreensões generalizadas, muitas vezes, distantes da realidade



vivenciada pelos professores dos centros de educação infantil do município. Segundo Campos (2012), a falta de formação e referências necessárias podem levar as equipes pedagógicas e professoras a reinventar uma pedagogia a partir do zero, como reflexo da ausência de propostas curriculares claras.

### **c.3) Orientações recebidas institucionalmente para a organização do trabalho**

Sobre as orientações recebidas institucionalmente para a organização do trabalho pedagógico, quase a totalidade das respostas indicou que as profissionais podem contar com o apoio da equipe pedagógica do CMEI, mas algumas falas revelaram a distância existente entre as diversas instâncias que interferem em seu trabalho. Para Campos (2011), ainda falta articulação entre os diferentes níveis de decisão – seja na própria instituição ou nos sistemas de ensino –, o que pode gerar fragmentação e desorientação nas práticas. A partir dessa constatação, a autora defende a necessidade de ouvir os professores, reconhecer os desafios de sua prática e, coletivamente, pensar em momentos de formação e orientações para atender as demandas elencadas. Como assevera Saviani (1997, p. 17),

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para eles se tornarem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nessa perspectiva, o papel do professor é ampliado e extremamente significativo, pois ele pode ser o adulto e amigo mais experiente que propicia que se formem, nas crianças, novas necessidades humanizadoras. Na entrevista realizada, perguntou-se se os saberes docentes vivenciados na formação inicial advinda do Curso Normal- Magistério e/ou do curso de licenciatura proporcionou reflexões e estudos que consideravam importantes e úteis para sua atuação na educação infantil e nas respostas se observou tanto a aceitação quanto a negação da aproximação da formação com a prática realizada pelas entrevistadas. Assim, a maioria das professoras disse que alguns conhecimentos foram/são importantes, porém destacam que ainda há uma distância grande entre as discussões teóricas e a realidade da atuação na educação infantil.

Na faculdade a gente tem conhecimento, só que não é a realidade, o dia a dia da gente é totalmente diferente do que a teoria, porque lá você só ouve, ouve [...] (ANA, 2013).

Como eu fiz Biologia é mais pro ensino médio, fundamental (CARLA, 2013).

Prá mim lá, que eu tive a distância, eu achava que muita coisa que é falada não pode ser aplicada, porque aqui é diferente, aqui a gente precisa ter regras, colocar uma ordem, senão vira bagunça, não adianta dizerem que não é preciso fazer fila, senão vira bagunça (MARIA, 2013).

Nesse sentido, Bodnar (2011, p. 196) discute a necessidade de processos colaborativos entre as instâncias de formação e o *lócus* de atuação dos profissionais na busca de objetivos comuns para “[...] construir conhecimentos sobre as ações pedagógicas e compreender os universos infantis em contextos de educação coletiva, para orientar a prática educativa”.

Micarello (2011, p. 222), ao problematizar as lacunas da formação inicial, apresenta uma análise sobre a atuação de Lucas, um professor iniciante no trabalho na educação infantil:

[...] na experiência do professor Lucas, foi possível perceber que as lacunas na formação inicial, bem como a pouca clareza sobre as especificidades do trabalho com a criança pequena, fazem da escola um espaço privilegiado de formação, seja nas interações entre pares, seja no contato com as próprias crianças, quando o docente se mostra sensível àquilo que os pequenos vão sinalizando como suas necessidades e interesses. Entretanto, nesse espaço de formação, multifacetado e eivado de contradições e conflitos que é a escola, a intuição e um certo senso de praticidade muitas vezes substituem o papel que a teoria e a reflexão sobre a prática poderiam ocupar na prática pedagógica dos docentes. Decorre desse fato a descontinuidade das práticas pedagógicas, progressos tímidos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e um certo sentimento de desorientação por parte dos professores.

Considerando essa situação e as falas das professoras, reitera-se que a formação inicial e continuada deve estar organizada de forma a permitir aprofundamento nos estudos e conhecimento das questões da educação infantil.

#### **c.4) Perfil do profissional da educação infantil na concepção das professoras**

Quando se perguntou às profissionais o que seria para elas ser profissional da educação infantil, qual seu perfil, o que elas deveriam saber, reconheceu-se que ainda predomina uma visão de atuação mais voltada para a atenção e carinho, aspectos essenciais, mas não suficientes para um trabalho de qualidade com as crianças.

Primeiro tem que gostar de criança né, bastante, muita paciência né, e o que for fazer, fazer com amor, porque na educação infantil as crianças passam muito tempo com a gente, então é mais um momento de carinho, de atenção, e lógico que no momento deles aprenderem você tem que ensinar [...] (MARTA, 2013).

Primeira coisa tem que ter dinâmica, gostar, ter bastante paciência (CARLA, 2013).

Primeiro eu acho que tem que se sentir bem, gostar de criança, ter amor, porque o salário, você não pode pensar no salário, [...] tem que gostar, pois tem muita gente que vem e fica um tempo e estuda mais e sai (ZILDA, 2013).

A despeito da declarada importância da formação profissional, na prática, observa-se que há pouca ou nenhuma condição para efetivar um trabalho que articule educação e cuidado, predominando uma visão assistencialista desse nível de ensino, com desprestígio nas políticas educacionais e pouca existência nos cursos de formação docente. Concorde-se com Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 15) quando dizem que “Há professores que, apesar do contexto e das condições, têm energia, conhecimento e serenidade para atuar. Porém, políticas e práticas não podem contar apenas com qualidades pessoais [...]”. Quando perguntadas sobre as condições para realizar um trabalho de qualidade, as professoras responderam:

Eu acho que eles não querem uma coisa de qualidade, eu acho que eles querem mesmo é jogar as crianças e façam de conta que vocês estão fazendo alguma coisa aí (ZILDA, 2013).

Não tem verba né, pode até ver as goteiras agora em época de chuva, ou pelo tanto de crianças também, aqui trabalhando com duas ou três se falta uma já dá transtorno (MARIA, 2013).

Conforme Chaves (2007, p. 177), se, na atualidade, existe, por um lado, uma intensificação de discursos em favor da criança pequena, por outro lado, aos professores são negadas condições efetivas de aperfeiçoamento que os possibilitem desenvolver “[...] práticas educativas mais consequentes a favor de uma educação infantil humanizadora”. Nesse sentido, entende-se como primordial a formação inicial e continuada do profissional da educação, já que essas dimensões afetam o fazer pedagógico e devem ser acompanhadas de melhores condições de trabalho e valorização profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho investigativo como o realizado representa a possibilidade de problematizar a situação atual dos profissionais que trabalham com crianças de 0 a 5 anos, uma vez que as mudanças necessárias, já apontadas por diversas pesquisas, precisam concretizar-se nas práticas e nas políticas públicas voltadas para a educação infantil. Como já desejaram outros pesquisadores da área, é preciso defender, difundir, dar valor e conclamar a todos a um melhor entendimento do que seja a educação infantil e a atuação dos profissionais envolvidos com as crianças pequenas. No entender de Buss-Simão (2015, p. 8-9),

[...] as profissionais da educação infantil estão vivendo um momento histórico importante referente à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e reflexões sobre a prática pedagógica e também pesquisas que possam indicar as realidades vividas nas redes municipais de educação, maiores responsáveis em oferecer a Educação Infantil.

Os dados desse estudo indicaram um panorama de um município que pode representar uma pequena parte da diversidade brasileira da educação infantil. A carência observada na formação de suas professoras pode interferir de modo negativo no cuidado e na educação em relação às crianças e em todo o seu processo de desenvolvimento.

Segundo Machado (2000), se, em outros tempos, o profissional paciente, leigo e afetivo satisfazia as expectativas dos pais e da sociedade para cuidar das crianças, atualmente, deve-se lutar por uma formação sólida, tanto em nível teórico como prático. Esse sentido de profissionalidade, segundo Lira (2010), também deve se estender aos gestores, entendendo que os cursos para formar aqueles e aquelas que trabalham com crianças de até cinco anos não podem vir a reboque ou se contentar em seguir os modelos preconizados pelo ensino fundamental.

A falta de condições de trabalho, somada a uma fragilidade na formação, identificadas nesta pesquisa, indica a necessidade de se olhar com mais atenção e se pensar em encaminhamentos quanto à formação inicial e continuada desses profissionais, no sentido de imprimir maior profissionalismo às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. E, para além disso, propiciar às crianças, por meio de projetos, ações, processos educativos planejados, intencionais, situações que as levem à internalização das qualidades humanas e à apropriação dos conhecimentos e da cultura produzidos pela sociedade. Como registram Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 14), “[...] a formação de professores é requisito da democratização, indispensável para garantir o direito de todas as crianças de zero a seis anos à educação infantil de qualidade”.

Um ponto preocupante é a formação que acontece na modalidade a distância, uma vez que se entende como necessário o aprofundamento teórico e prático das questões ligadas à educação infantil, aspectos que merecem um tratamento com aulas presenciais, debates, reflexões. Muitos são os desafios enfrentados no cotidiano das instituições, ligados ao fazer pedagógico, ao espaço físico das instituições, à gestão, dentre outros cuja análise busca superar os problemas e capacitar para intervir na realidade. A formação, nesse sentido, também busca

imprimir mobilizações em relação à cobrança, à formulação e à implementação de políticas públicas voltadas para a educação infantil. Como afirma Scheibe (2010, p. 7), “As demandas por formação adequada necessitam de apoio do poder central para levá-las a bom tempo”. Ainda, segundo a autora, “Ao lado de estratégias políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, precisam ser melhoradas as suas condições de trabalho, de carreira e de remuneração” (p. 4).

Ao investigar a fundo questões relacionadas à formação do profissional da educação infantil no município, e quais as políticas públicas voltadas para a formação, bem como problematizar as condições de trabalho das profissionais pesquisadas, reconheceu-se que tanto a formação inicial quanto a continuada devem organizar-se e acontecer no sentido de aprimorar a ação profissional, sendo reconhecidas como um direito do professor para efetivar uma escola de qualidade. Como já assinalou Kramer (2008, p. 226),

Que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para a sua profissionalização com ganhos em termos de planos de carreira e salários. Que saibamos 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.

Infelizmente, a realidade retratada na pesquisa pode ser encontrada em outros municípios do estado do Paraná. O estudo de Oliveira e Zaboroski (2010), por exemplo, indicou um quadro muito semelhante em relação à formação e à atuação de profissionais da educação infantil na cidade de Irati/PR. A análise histórica de três anos (2005, 2006 e 2007) da formação inicial de educadores que atuavam nas instituições públicas de educação infantil, à época, indicou um predomínio do Ensino Médio Completo (EMC) e um alto índice de professores abaixo dessa escolaridade. Concorda-se com essas autoras, quando dizem que as políticas públicas devem incluir diretrizes e estratégias de educação em serviço e, fundamentalmente, formas de ingresso que valorizem os profissionais preparados, a fim de que seja diminuído o contingente que abandona esse serviço.

O aligeiramento na formação dos professores da educação básica brasileira, especialmente da educação infantil e do ensino fundamental, em virtude da realização de um percurso de formação com o mínimo de carga horária e conteúdos, ou seja, “currículos e carga horária enxutos”, caracteriza um processo

de formação imediatista, superficial, pragmático, tecnicista, que reduz o papel do professor ao de tutor e visa muito mais à certificação dos sujeitos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, A.; MARTINS; L. (Orgs.). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Campinas, SP: Alínea, 2007.
- BARDIN; L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BODNAR, R. T. M. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: Ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloísa Acires Candal; KRAMER, Sônia (Orgs.). Educação infantil: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 195-210.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Curitiba: Governo do Estado do Paraná - Imprensa Oficial, 1990.
- BUJES, M. I. E. **Em busca de sentidos para o currículo e para a avaliação na educação infantil**. Texto apresentado no Seminário Nacional de Educação Infantil do SESI "Identidade na Diversidade". Belém/Pará, 18/08/1998. Texto digitado.
- BUSS-SIMÃO, M. Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: ANPED, 2015.
- CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.) **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.
- CAMPOS, M. M. Dimensões práticas. **Revista Educação**- Edição Especial Educação Infantil, São Paulo, p. 6-11, 2011.
- CHAVES, M. Práticas Educativas e Formação em Serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, Eliane; ROSIN, Sheila Maria. (Orgs.). **Infância e Práticas Educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.
- DAGNONI, A. P. R. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**...Porto de Galinhas: ANPED, 2012.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 117-132.

KRAMER, S (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo, Ática, 2008.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. Infância, formação e cultura: uma trajetória de pesquisa e/em curso. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria F.; CARVALHO, Maria C. **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIRA, A. C. M. Lançando olhares para a formação do professor da educação infantil. In: SILVA, Jeferson Olivatto da; NEVES, Isabel Cristina (Orgs.). **Da formação do professor às práticas pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2010, v. 1, p. 29-42.

MACHADO, M. L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000.

MARTINS, L. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloísa Acires Candal; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 211-227.

Ministério da Educação (BR). **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

NASCIMENTO, Z. M. A. **Reflexões sobre a EaD no Contexto das Novas Tecnologias da Educação**. Fórum das Humanidades: Humanidades, Mediações e Interações. Anais do Fórum das Humanidades. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2010. 1 CD-Rom.

OLIVEIRA, J. P.; ZABOROSKI, A. P. Escolaridade de professores atuantes na educação infantil da cidade de Irati, estado do Paraná. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 19-28, 2010.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: SIMSON, O. M. **Experimentos com histórias de vida**: Itália - Brasil. São Paulo: Vértice Editora, 1988.

RAUPP, M. D. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 139-156.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1-10, jul./set. 2010. Disponível em: [www.scielo.com](http://www.scielo.com). Acesso em: 22 de abril de 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.18 n.61, p. 13-35, dez. 1997. Edição Especial.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Rev. Atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

*Artigo recebido em: 05/02/2016*

*Aprovado em: 18/08/2016*

### **Contato para correspondência:**

Aliandra Cristina Mesomo Lira. *E-mail*: [aliandralira@gmail.com](mailto:aliandralira@gmail.com)

### **NOTAS**

<sup>1</sup> Com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, a educação infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos de idade. Esta determinação derivou da sanção da Lei 11.114/05, que instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade, e a da Lei nº 11.274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos.

<sup>2</sup> Vale registrar que no período anterior à aplicação dos questionários quase 50% dos profissionais da educação do município eram estagiárias, ou seja, estudantes de graduação contratadas por tempo determinado para trabalhar com as crianças. A partir de julho de 2012 houve a efetivação de profissionais concursadas, sendo as estagiárias, em sua maioria, dispensadas.

<sup>3</sup> 15 profissionais não responderam a essa pergunta.

<sup>4</sup> Os nomes verdadeiros das profissionais foram substituídos por nomes fictícios.

<sup>5</sup> Nessa questão as profissionais poderiam assinalar mais de uma opção.

<sup>6</sup> Pergunta com possibilidade de assinalar mais de uma opção como resposta.