

## DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões à luz da teoria histórico-social

**Altino José Martins Filho**\*

**Lourival José Martins Filho**\*\*

### Resumo

O objetivo deste artigo é discutir, sucintamente, a complexa relação entre a produção de conhecimentos sobre a formação de professores e a atuação docente realizada na educação infantil. Partimos de uma pesquisa teórico-bibliográfica que tem como metodologia a perspectiva histórica. Reunimos alguns trabalhos teóricos de Duarte (1996; 2001), Arce (2001) e Saviani (1985) cujas análises refletem e anunciam uma abordagem para a formação dos professores à luz da teoria histórico-social. Das leituras realizadas foi possível desenvolver reflexões que nos ajudassem a pensar a complexidade da atuação dos professores no âmbito educacional da Educação Infantil. Dessa forma, a pesquisa possibilitou evidenciar que o horizonte teórico da perspectiva histórico-social, apresentada na contemporaneidade pelos autores citados, traz uma concepção de educação escolar como transmissão e memorização de conhecimentos, o que nos faz concordar em parte com suas análises. Porém, de outro lado, em relação à formação de professores trazem, por essa via, a descaracterização do trabalho docente, o que nos faz concordar com a abordagem histórico-social. As análises são tecidas por este segundo caminho.

**Palavras-chave:** Docência. Formação. Educação Infantil. Abordagem Histórico-Social.

### Reflexões iniciais

Neste trabalho pretendemos apontar alguns aspectos acerca do debate teórico-metodológico no tocante às concepções contemporâneas subjacentes à formação de

---

\* Historiador (UFSC); Pedagogo (UNINOVE); Especialista em História Social (UDESC); Mestre em Educação e Infância (UFSC); Doutorando em Educação (UFRGS) com ênfase em Estudos sobre Infâncias. Professor efetivo de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Bolsista do CNPq. Organizador e coautor dos livros: Criança pede Respeito: temas em educação infantil (2005); Infância Plural: crianças do nosso tempo (2006); Das pesquisas com crianças à complexidade da infância” (2011). E-mail: altinojm@ig.com.br.

\*\* Pedagogo (UDESC); Especialista em Alfabetização (UDESC); Mestre em Educação e Cultura (UDESC); Doutorando em Teologia com ênfase em Educação e Religião pela Escola Superior de Teologia - EST/RS. Na UDESC é Professor Associado de Didática e Prática de Ensino do Departamento de Pedagogia, Vice Líder do Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente e Diretor de Ensino de Graduação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED. E-mail: f2lourival@udesc.br.

professores na área da educação infantil<sup>1</sup>. O presente estudo vincula-se à produção de conhecimentos no intuito de se pensar, de maneira reflexiva, tanto a formação dos professores, como a atuação destes no que se refere ao exercício de sua docência, temas que têm se constituído alvo de nossos estudos e pesquisas. Neste texto, iremos especificamente abordar parte dos resultados de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica vinculada ao Grupo de Estudos em Educação Infantil/GEDIN, pertencente à Universidade Estadual de Santa Catarina/UEDESC, o qual teve como coordenador da pesquisa o professor Dr. Lourival José Martins Filho, também coautor deste artigo.

A pesquisa apresentou como objetivo principal, discutir de forma sucinta a complexa relação entre a produção de conhecimentos sobre a formação de professores e a atuação docente realizada na educação infantil. Pensamos em não ser possível em nossa análise separar as proposições direcionadas para a formação dos professores com o exercício da docência, principalmente pelo fato dos dois temas serem revestidos de grande complexidade, sendo indissociáveis e complementares entre si.

Nosso interesse é problematizar e analisar teorias e tendências para a formação de professores que vêm se revelando contemporaneamente como modelo de formação a ser seguido e referenciado como produção de conhecimentos para a área da educação infantil. Apontaremos elementos da concepção histórico-social que, em nossos estudos, demonstram ser imprescindíveis para o aprofundamento do quadro teórico-metodológico na produção de conhecimentos para a formação de professores e o exercício da docência em educação infantil.

Buscamos como base as premissas de Newton Duarte (1996; 2001), as quais advogam a necessidade da constituição de um campo de estudos e pesquisas que denomina de teoria histórico-social<sup>2</sup> da formação do indivíduo, que sintetiza os múltiplos aspectos desse processo de formação e incorpora as contribuições das várias ciências humanas. Para este autor, essa incorporação, entretanto, tem como primeiro momento, a análise crítica das concepções de homem e de indivíduo que fundamentam as várias correntes existentes em cada uma das ciências humanas.

---

<sup>1</sup>Neste artigo, optamos por utilizar o que prescreve a lei LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996, quando, em seu capítulo II, Seção II, Artigo 29, afirma que o atendimento à Educação Infantil dar-se-á em creches para crianças de zero a seis anos e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Utilizaremos então a expressão educação infantil e correlatas do tipo “educação para a pequeníssima infância – crianças de zero a três anos” e “educação para a pequena infância – crianças de três a seis anos”.

<sup>2</sup>Newton Duarte apóia-se na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e no Materialismo Histórico-Dialético, tendo como fundamento uma Pedagogia Marxiana. Apresentamos uma leitura do conjunto da obra do referido autor, porém não estaremos desenvolvendo uma análise a favor ou contra da mesma, apresentaremos pontos que consideramos importante para pensar a Formação dos Professores e a atuação docente.

A partir das considerações de Duarte (2001), tomamos como desafio caracterizar de maneira crítica, construtiva e reflexiva algumas concepções sobre a formação de professores, principalmente as que têm sido consideradas e divulgadas por muitos organismos internacionais, pela mídia, pelas políticas públicas e por alguns setores significativos da academia. Concepções que, sob enfoques diversos, vêm propagando a formação do professor-reflexivo, do professor-prático-reflexivo e do professor-pesquisador. Nossa reflexão não caminhará a uma crítica negativa a tais proposições em um sentido de desconsiderá-las, como faz o referido autor. Neste ponto, diferenciamos-nos da perspectiva crítica deste, já que as nega de maneira contundente. Por outro lado, concordamos que uma “reflexão teórica e crítica” é a base da formação dos professores e fornece apoio para o exercício da docência. Encontramos aqui um ponto de convergência com as proposições da teoria histórico-social, pois nesse aspecto nossa análise compartilha a mesma tese.

Nesse sentido, pretendemos levantar problematizações e discussões que possam nos ajudar a pensar a que tipo de formação tais proposições citadas estão a serviço no que se refere a sua formulação. Assim, inicialmente questionamos: que tipo de professor-reflexivo, prático-reflexivo e professor-pesquisador concordamos em formar? Qual formação se tem presenciado para o professor de educação infantil? Que conhecimentos se têm produzido para os professores exercerem sua docência na educação infantil a partir das três proposições aqui anunciadas com base na literatura contemporânea?

As proposições professor-reflexivo, prático-reflexivo e professor-pesquisador têm sido analisadas por Newton Duarte em seus diversos trabalhos como sendo concepções de formação de professores difundidas, principalmente no Brasil, a partir do final do século XX e início do século XXI. A partir de nossa reflexão, para esses autores, essas concepções seguem pelo viés da epistemologia da prática. Nesse mesmo pensamento, Maria Célia Marcondes de Moraes (2004, p.153) formula a tese de que são propostas de formação de professores que advogam sua competência para responder às questões – e apenas essas – de suas tarefas cotidianas em si. Para esses profissionais, uma formação aligeirada basta, crítica que permeia a produção teórica dos dois autores.

Segundo Alessandra Arce (2001), a perspectiva que defende uma formação na linha da “epistemologia da prática”, os cursos de formação de professores não devem ficar “gastando tempo” inculcando conteúdos. Em tal abordagem, mais importante é o professor entender como o aluno conhece, por isso o destaque aos estudos do cotidiano em si, compreendido como fontes da formação dos professores. Neste caso, o “professor-reflexivo, o professor-pesquisador e o professor-prático-reflexivo constituem qualidades fundamentais do professor

para solucionar os problemas cotidianos e também para desenvolver nos alunos essas mesmas habilidades” (Idem, 2001, p. 45). As necessidades práticas e interesses do professor devem estar em primeiro plano, afirma a autora, e analisa as propostas de formação inicial de professores desencadeadas a partir da década de 1990 sob as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a ONU e a UNESCO.

Para Alessandra Arce (2001), a questão em relação às novas exigências da formação inicial para professores, evidenciava que era preciso reformar a educação e também a formação dos professores, considerados muitas vezes, os responsáveis pela baixa qualidade do ensino no país. Evidenciamos que isto não ocorreu somente no Brasil, pois foi um movimento internacional em que vários países, embora com características variadas, passaram a exigir que a formação docente inicial se processasse em nível superior, nas Universidades ou em Instituto Superiores de Educação.<sup>3</sup> Ocorre, no entanto, que este movimento, ao propor elevar a formação ao nível superior, não significou elevar a qualidade em termos de consistência teórica e abrangência de conhecimentos aos professores. Para Arce (2001), Duarte (1996; 2001) e Saviani (1998), o processo de formação inicial revelou-se um aligeiramento da formação dos professores, no qual passou-se a exigir uma formação inicial rápida e centrada na prática imediata e cotidiana.

Concordamos com as análises, porém com algumas ressalvas em relação às críticas levantadas pelos autores citados sobre os estudos que se interessam pelo cotidiano e pela prática docente. Nosso ponto de convergência é questionar o pretense caráter utilitarista e pragmático das proposições difundidas contemporaneamente para a formação inicial de professores, o que tem repercutido no exercício da docência de maneira a levar os professores a romper com uma aprendizagem rica em experiências significativas para as crianças frequentadoras de creches e pré-escolas. Temos analisado que “o aprender” tem sido um obstáculo para os professores de educação infantil no que tange à organização do currículo e das práticas pedagógicas.

Isto dá sentido à nossa reflexão, a qual tem analisado que os professores de educação infantil, na ânsia de afastar o antigo “fantasma do processo de ensino”, deixaram de se preocupar com o aprender das crianças. Para nós, o aprender se apresenta como uma dimensão humana diferente do ensino, geralmente compreendido como “transmissão de conhecimentos”, como afirmam os estudos de Duarte (2001; 1996) e Arce (2001). Trazemos ainda o alerta de Fernanda Tristão (2005, p. 29), a qual em um artigo resultante de sua

---

<sup>3</sup> A esse respeito ver: SAVIANE, Dermeval (Orgs.). Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, Autores Associados, 1998.

pesquisa de mestrado, afirma que:

(...) é patente a necessidade de resgatar *o aprender* para a educação infantil. Com o temor das práticas escolarizantes e de instrução, deixamos de falar na importância da aprendizagem para as crianças pequenas. Não é atribuição das professoras de educação infantil ensinar e transmitir (aliás, essa não deveria ser característica do trabalho de nenhum(a) docente). Contudo elas têm um papel fundamental, que defino como sutil, na aprendizagem das crianças. Este pode ser caracterizado como uma presença atenta e disponível a compartilhar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da sua história. (Grifos da autora).

Nesse sentido, nossas críticas e reflexões vão, em parte, ao encontro das análises da perspectiva histórico-social, sem descartar, porém, a importância de tomar a prática e a vida cotidiana como mecanismo de reflexão para as propostas de formação e atuação de professores nas escolas. Digamos que a prática cotidiana deve ser o ponto de partida das análises, mas não pode ser o ponto de chegada. Arce (2001, p.59), ao se posicionar como deveria ser a formação do professor, destaca que:

A formação do professor precisa contemplar as diversas áreas de conhecimento humano para que sua cultura seja vasta. Fornecendo-lhe assim elementos para que possa ensinar os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades e não somente os seus próprios interesses imediatos. O conhecimento deve inquietar, ser uma vacina contra a apatia e o egoísmo. Ainda não possuímos melhor forma de fazer isso do que a leitura e [a aprendizagem]. Eis o que a educação do professor deveria fazer.

Salientamos, portanto, que já existe um número considerável de estudos que procura caracterizar o caráter simplista dos cursos de formação de professores, e que luta contra a sua massificação. Pesquisadores como – ARCE (2001); DUARTE (1996; 2001); MORAES (2004); SAVIANI (1985; 1998); SHIROMA (2003) – indicam que a supervalorização dispensada à formação do professor por meio de vieses que enaltecem o cotidiano em si, a prática imediata, a prática reflexiva e espontaneísta fazem acompanhar, contraditoriamente, uma formação fragmentada, emergencial, instrumental, utilitarista e esvaziada de conteúdos teóricos e críticos. Essa formação recorrente das exigências do sistema capitalista e de determinações políticas baseia-se no âmbito da instrumentalização escolar. Para estes autores isso preocupa, sobretudo pelo fato do empobrecimento que vem causando no campo educacional, com uma visível perda na qualidade do desenvolvimento intelectual do professor e no processo de formação do próprio ser humano de maneira geral.

Ainda a partir das reflexões dos autores citados, podemos inferir que as propostas de

formação de professores se esquivam de uma análise objetiva da apreensão do contexto social e cultural em que estão inseridas. Indicam, ainda, que assistimos, atualmente, a uma descaracterização do papel do professor em sua complexidade diante das exigências de demandas do contexto sociocultural.

Concordamos com as análises supramencionadas já que nos ajudam a pensar sobre o papel da formação dos docentes. Uma formação que se volte a questionar de que forma as crianças bem pequenas e pequenas aprendem, e de que maneira a aprendizagem acontece, uma vez que não é naturalmente. Porém, diferentemente de alguns pontos desta análise, em nossa opinião, o cotidiano educacional das escolas de educação infantil precisa ser o centro das discussões nos cursos de formação, tendo em vista que o trabalho docente se faz e refaz a partir das ações diárias dos professores. Neste sentido, não descartamos a necessidade de uma sólida reflexão teórico-metodológica. Mas, não abrimos mão da compreensão de que as aprendizagens são construídas a partir das interações humanas nos vários espaços sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Ademais, notamos que o formato dos cursos de formação (seja inicial ou continuada) de professores tem descaracterizado uma formação para a aprendizagem das crianças bem pequenas e pequenas. Os cursos de Pedagogia apresentam poucas disciplinas específicas da Educação Infantil e dão ênfase aos debates que focam nos fundamentos gerais e nas disciplinas de ensino, mais centradas no Ensino Fundamental<sup>4</sup>.

Essa situação é preocupante e nos interessa porque, a nosso ver, uma formação de professores (seja inicial ou continuada) sólida, consistente, com rigor teórico e de qualidade (tanto prática como teórico-metodológica) pode, de alguma forma, contribuir para fortalecer uma proposta educacional voltada para as aprendizagens das crianças no dia a dia da escola. Aprendizagens estas que interfiram direta e positivamente no processo de constituição de humanização e hominização do próprio ser humano – criança. Nesse sentido, questionamos: de que maneira a formação docente (tanto inicial como continuada) poderia estar direcionada ao contato com a cultura mais ampla e com o desenvolvimento das máximas qualidades humanas das nossas crianças? Como abordar as questões do cotidiano educacional com base em uma abordagem teórico-metodológica que ajude os docentes a desenvolverem suas ações pedagógicas diárias em prol da transformação social e de aprendizagens significativas às crianças? Como dar conta da complexidade da docência no seu dia a dia na escola de

---

<sup>4</sup> KIEHN, Moema H. de A. A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil. 2007. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

educação infantil? Não alcançaremos respostas para questões tão complexas, mas lançaremos um olhar reflexivo no sentido de problematizá-las.

Como assevera Rossler (2000, p.4), é preocupante e inaceitável a maneira como nossos governantes vêm conduzindo as questões relativas à nossa educação. O autor aponta que assistimos, de camarote, ao empobrecimento crescente da cultura, em todos os seus níveis, que por sua vez implica o empobrecimento da formação e do desenvolvimento intelectual, afetivo e moral do ser humano. Desta forma, as tendências contemporâneas de formação para os professores não poderiam estar muito diferentes deste processo histórico e social contraditório e de completa alienação. Ou melhor, não poderiam encontrar-se isentas dos efeitos devastadores, cada vez mais irracionais e fetichistas da lógica objetiva da sociedade capitalista. Essa situação vem sendo discutida e causando inquietação em pesquisadores que, sob a perspectiva histórico-social, defendem uma formação humana que forneça elementos aos sujeitos para a compreensão mais adequada das condições concretas de vida e, em decorrência, criam diversas possibilidades de intervenção na realidade no sentido de sua transformação social e cultural. Vimos que a educação escolar é o caminho para o reverso e fortalecimento das transformações sociais e culturais.

Neste caso, afirmamos que a formação do professor encontra-se à mercê dos fortes ventos que sopram a ideologia neoliberal que aligeira o processo de formação e que tem conseqüências arrasadoras para o exercício da docência, tornando precário o trabalho docente no seu dia a dia. Perspectivas que vêm descaracterizando a atuação docente do professor da sua essencialidade, seja no desenvolvimento da formação da individualidade humana, no processo de aprendizagem, na apropriação de conhecimentos ou na articulação da cultura universal do gênero humano, construída ao longo do processo histórico e entrelaçada às questões da vida cotidiana. Nosso interesse neste artigo é apresentar uma reflexão de continuidade no que já vimos produzindo na área da Educação Infantil, ou seja, construir uma teoria mediadora entre os fundamentos da educação infantil e o âmbito da prática pedagógica.

Acreditamos que tal intento nos ajuda a compreender as questões postas pelo dia a dia da sala de referência e nos desperta o desejo de maiores aprofundamentos teórico-metodológicos, o que certamente nos fará avançar para um projeto educacional com maior desenvolvimento crítico e reflexivo.

Evidenciamos a necessidade de marcar a importância do acesso e da apropriação da produção de conhecimentos historicamente produzidos, tanto para professores que estão em formação inicial ou continuada, ou como atividade central da atuação destes, ou seja, os que já estão em atividade docente, fazendo o acontecer da docência na vida da escola.

Entendemos ser este o mecanismo primordial para que as camadas trabalhadoras da sociedade possam desenvolver reflexões críticas e reflexivas sobre a compreensão da realidade social e cultural, na possibilidade de construir estratégias que a supere e transforme numa emancipação contínua dos sujeitos. Nesse quadro, a questão da produção de conhecimentos é basilar não apenas na formação de professores, mas na prática cotidiana que fazem acontecer as ações docentes. Acreditamos que a aprendizagem é um resultado construído e socializado com base na “práxis” que envolve tanto a formação do professor, como a sua atuação docente junto às crianças, bem como as interações das crianças entre elas. Para nós, a aprendizagem

não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto aos adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso enfatizamos que a criança pequena como aprendiz, é um co-construtor ativo. A criança não é um receptor e reproduzidor passivo. (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 72).

Assim, diante de tal análise, temos que esclarecer que alguns intelectuais ligados à perspectiva histórico-social – DUARTE, (1996; 2001); ARCE, (2001); SAVIANE, (1985; 1998) – fazem algumas afirmações em relação à produção de conhecimentos que temos questionado e que não convergem com nossa posição teórico-metodológica. Citaremos duas passagens de Duarte (2001) para esclarecer o que o autor compreende e defende em relação à aprendizagem que acontece na escola, no intuito de esclarecer o ponto de que divergimos no que diz respeito ao processo de construção do conhecimento na escola:

[aprendizagem] não é um resultado que ocorre como decorrência espontânea da consecução da função precípua da prática pedagógica que é a transmissão do saber acumulado historicamente. Tal transmissão é indispensável, sem o que nem sequer cabe falar em prática pedagógica escolar. (DUARTE, 2001, p. 04).

(...) um processo de passagem da heterogeneidade da vida cotidiana para a homogeneidade das esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano. A homogeneização é abordada (...) enquanto um processo necessário à relação do indivíduo com a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política. Sem a superação da heterogeneidade que caracteriza as atividades da vida cotidiana, o indivíduo não pode elevar-se, em seu processo de formação, às esferas mais elevadas da atividade social. (DUARTE, 2001, p. 09).

Para nós, com todo respeito, sobre as posições teórico-metodológicas dos autores supracitados, é impossível discordar da construtibilidade do conhecimento. No entanto, as nossas discordâncias se dão, com maior ênfase, na forma de encarar a elaboração do

conhecimento e na maneira que este chega às gerações precedentes. Para que não possa existir confusão de pensamento: diferentemente dos autores aqui analisados, tomamos a realidade e seu cotidiano como referência, sendo a construção e a negociação entre todos os envolvidos no processo de educação, o ponto essencial da formação humana. A aprendizagem é construída nas experiências com o cotidiano. Não concordamos com o processo de homogeneização dos sujeitos e disso não abrimos mão, apesar de vermos um esvaziamento exacerbado do processo de construção do conhecimento e do ato de aprender nas escolas de educação infantil.

O aprender é aqui respaldado como provimento dos meios necessários para que as crianças não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção como participantes e membros ativos de sua elaboração. Nisso reside a participação ativa das crianças, e não apenas o agir como receptores passivos nos processos de aprendizagem. Este é, sem dúvida, um processo compartilhado, no qual todos os atores, crianças e adultos, são protagonistas. Todos são protagonistas em relação no processo do aprender. Talvez assim deixemos claro nossa compreensão de produção de conhecimentos, que tem como base a construção da realidade social e cultural.

Neste diálogo, o aprender não se contrapõe ao ensino de maneira nenhuma, ele se sobrepõe a ele, mas no sentido de compreendê-lo como prática social. Ou seja, se dá nas interações sociais realizadas. Fazemos menção também neste percurso de pensar o aprender para as práticas docentes na educação infantil, as palavras de Paulo Freire (1996), principalmente quando anuncia que:

(...) o aprender é a capacidade de criar, construir, reconstruir ou transformar um dado conhecimento ou uma dada realidade, de modo que, as crianças não têm o papel passivo de receber aquilo que os adultos lhe transmitem, mas são ativas na construção dessa aprendizagem, que se dá por meio de interação, na relação com os outros. (Idem, 1996, p. 23).

Nesse sentido, o artigo desenvolve reflexões teóricas introdutórias para um projeto de formação de professores considerando a abordagem histórico-social na formação do ser humano em geral e, especificamente, das crianças pequeníssimas e pequenas que estão frequentando as escolas de educação infantil. Tal perspectiva é encarada como uma possibilidade de resgatar a dimensão do aprender na área da educação infantil, porém com algumas diferenciações na maneira de pensar o ato de aprender por adultos e crianças, já que não concordamos com a transmissão de conhecimentos da maneira que alguns autores

precursores da teoria histórico-social propõem. Sob nosso ponto de vista, esta diferenciação de concepção não desqualifica o diálogo, ao contrário, provoca-o e torna-o mais profícuo ainda. Temos a clareza da importância de conversar, mesmo quando se tem alguma divergência epistemológica. O que não nos coloca como ecléticos e possuidores de uma neutralidade perante a ciência, mas ao contrário, fortalece um diálogo e possibilita a divergência de pensamentos. É nesse sentido que nos colocamos frente à teoria histórico-social difundida principalmente por Duarte (1996, 2001). O autor, mesmo apresentando pontos que consideramos exagerados e extremistas, também oferece uma contribuição ímpar e basilar para se pensar a educação escolar e por isto não descartamos suas ideias para uma reflexão sobre a formação e atuação dos professores de educação infantil. Assumimos possíveis conseqüências que nossas interpretações possam criar.

### Reflexões à luz da teoria histórico-social: superando a lógica capitalista na formação de professores e no exercício da docência

Entendemos estar em jogo um dos preceitos fundamentais com a concepção de educação subjacente à lógica do capitalismo, a qual nos impõe uma condição de ação cada vez mais dependente das relações mercadológicas. Tal lógica compreende a educação institucionalizada como um serviço de satisfação ao cliente ou uma mercadoria comercializável, e não como um bem público e direito de todos os seres humanos. Segundo Arce (2001), a inserção da educação no mercado competitivo caracteriza-se pela descentralização em que a educação deixa de ser um direito para ser tornar mercadoria. Assim, para a autora, a educação, enquanto mercadoria, retira da atividade de estudo sua natureza intelectual e a transforma em atividade puramente instrumental, fato que acaba por descaracterizar o trabalho do professor como um trabalho intelectual.

No que se refere a uma análise da relação do desenvolvimento do capitalismo com o desenvolvimento da educação escolar no âmbito brasileiro, Duarte (2001), evidencia em seus vários trabalhos uma tendência essencialmente negativa, o que contribui para a manutenção da hegemonia da concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação (Idem, 2001, p.24).

Embora hoje possamos reconhecer a necessidade de se travar uma luta pela superação da sociedade capitalista, parece-nos que, cada vez mais, somos levados a acreditar que seja possível realizar tal tarefa por meio da fragmentação da realidade humana. Ou seja, que o cotidiano isolado de sua totalidade é suficiente para subverter, transformar e enxergar a

condição de exploração e desigualdade na qual a sociedade se encontra. É neste sentido que a abordagem histórico-social nos ajuda a compreender o contexto em que a formação de professores atualmente está calcada, já que em nossa perspectiva, para se entender o contexto, é necessário buscar compreender o *processo histórico* que o envolve.

Portanto, falar em transformação da sociedade é falar em organização dos sistemas educacionais, principalmente quando se vive em um país como o Brasil que se deixa influenciar muito rápido pelas políticas internacionais de exploração e/ou pelos modismos criados no campo da educação. Deste modo, acreditamos que a educação seja um dos canais para a mudança da sociedade, é a via para os sujeitos atuarem como cidadãos ativos na sociedade, capazes de dar direção à via para além dos estreitos limites do individualismo. Entretanto, como afirma Duarte (1996, p.40-41), não se trata de supor ingenuamente que a educação possa, por si só, superar a alienação produzida pelas relações capitalistas. No caso da *Educação* de modo geral, o que vemos na realidade, é uma situação digna de sérias preocupações, principalmente, no que concerne às escolas e salas de aula, onde o reflexo do quadro econômico desumanizante, o descaso dos políticos e a desigualdade social do país são mais devastadores e esvaziados de sentido.

Assim, como vivemos a ascensão do capitalismo nos tempos atuais, podemos concluir que as propostas de políticas para a educação tendem a obedecer a uma lógica primeiramente mercadológica. Obedecendo a esta lógica, a educação é elevada à função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência. Um exemplo são as políticas educacionais atuais, que em sintonia com as ideologias do capitalismo, têm apontado para um verdadeiro obscurecimento da reflexão nos cursos de formação de professores, contribuindo assim, para uma visível perda na qualidade da formação teórica e prática dos professores. Isto tem causado a precarização do trabalho do professor. Um ensino sem sentido para ele e sem significado para o aluno, o que alimenta a “arte do disfarce” nos processos de ensino e aprendizagem. O professor fica sem refletir sobre a complexidade que é o ato de aprender e ensinar.

Contraponto-se a esta situação, a abordagem histórico-social, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, compreende que a educação escolar pode ser considerada a atividade, por excelência, do processo de constituição de humanização do ser humano, responsável pelo desenvolvimento das máximas qualidades humanas nos professores, os quais serão um ponto de conexão com a formação das crianças. Entretanto, considerando o panorama dos cursos de formação de professores e as políticas educacionais circunscritas ao

Ministério da Educação/MEC do nosso país, podemos dizer que a apropriação da teoria histórico-social seja um instrumento fundamental para se contrapor às questões que vêm conduzindo a nossa educação, principalmente quando se pretende inserir a Educação em uma luta de transformação social e colocá-la como responsável pelas diferentes aprendizagens das crianças.

Pautando-nos em Miriam Limoeiro Cardoso (2004), podemos afirmar que a educação escolar pública desde sua gênese de criação e expansão, serviu aos interesses de uma determinada classe que, na época, estava se tornando hegemônica: a classe burguesa. Portanto, a educação pública foi pensada como estratégia para a concretização dos então novos ideais burgueses. A formação de cidadãos e o domínio mais generalizado de saberes eram mesmo uma condição para a consolidação do modo capitalista de produzir e do seu modo de gestão política, a democracia burguesa.

De início, a burguesia travou uma luta revolucionária contra os preceitos da sociedade aristocrática, apregoando novas ideologias contra todo o arcabouço político, econômico, religioso e ideológico daquela sociedade. Assim é que a educação pública requerida para a formação das novas gerações burguesas foi proposta de forma universal a todos os sujeitos da sociedade. Há então, um vínculo claro entre educação pública e a construção do Estado nacional burguês, sendo constituído sob a forma de uma democracia burguesa (CARDOSO, 2004). Portanto, a escola pública foi projetada e expandida tendo como referência os princípios da sociedade burguesa, classe social em ascensão no período da expansão do ensino público.

Desta forma, a burguesia, atualmente a classe dominante, necessita apenas de formação de força de trabalho que se adapte às demandas do contexto produtivo do capitalismo, como uma condição indispensável para a produção e reprodução do capital. A burguesia não necessita mais investir ou proclamar os seus próprios princípios, quais sejam: - igualdade, liberdade e fraternidade (lemas burgueses da revolução). Nessa direção, consideramos o estudo da matriz histórico-social de primordial importância para findarmos uma crítica aos moldes da escola contemporânea. Tal crítica também precisa ir de encontro aos anseios do próprio capitalismo, pois ele apropriou-se da escola, transformando-a em negócio, altamente lucrativo, tanto financeiro quanto ideológico. Frente a isso, concordamos novamente com Cardoso (2004, p.06), quando afirma que a escola é um aparelho ou um dispositivo social que se estabelece no capitalismo como um dos pilares da reprodução social.

Cardoso (2004) defende uma educação que abra corações e mentes e que ao mesmo tempo possa desenvolver a sensibilidade, a sutileza, os valores humanos, a consciência crítica

e a própria humanidade em cada sujeito. Percebemos que não desvaloriza a figura do professor nem do processo educativo que envolve o ensino e a aprendizagem, ao contrário, luta contra o empobrecimento, ou mesmo, o esvaziamento dos sentidos mais próprios e amplos do conhecimento. Assim, defende que o homem deveria poder ser dotado de múltiplas aptidões, tanto manuais quanto intelectuais e este deveria ser o objetivo das práticas educativas. Seguindo os rastros da autora, podemos afirmar que almejamos uma formação de professores que caminhe em prol de corações e mentes férteis, no qual o senso crítico e reflexivo seja a dimensão prioritária das propostas, dando prioridade à reflexão sobre as atividades desenvolvidas cotidianamente.

Pensando a atuação docente, bem como os programas de formação de professores, a perspectiva histórico-social carrega consigo a função de desenvolver no sujeito a criticidade, a complexidade do mundo objetivo, a pluralidade social e de classe, a complexidade do conhecimento historicamente acumulado, para, a partir daí, tentar romper com a massificação conformista, reducionista e simplificadora da educação escolar, a qual retira do professor a condição de intelectual e transforma o ensino em atividade meramente instrumental, com conteúdo de caráter utilitário e pragmático. A educação escolar volta-se somente para o ensino, ou seja, a “ensinagem”, nos faz esquecer do aprender, da “aprendizagem”.

Urge, então, reafirmar o que Cardoso (2004) adverte: a perspectiva de transformação histórico-social nas sociedades contemporâneas exige a crítica e a reflexão constante e profunda. Porém somente a crítica não basta. A crítica transformadora é a crítica combatente, construída nas lutas concretas pela transformação social. Que não permitamos que nos roubem o que pouco nos resta, ou seja, a condição de sujeitos capazes voltamo-nos para a dimensão do aprender, mas que se coloca diferente do lema tão propagado na década de 1990, do “aprender a aprender”. Queremos o “aprender a ensinar” para os cursos de formação de professores. O “aprender constante” no cotidiano da prática pedagógica; sem cair na “arte do disfarce”, onde professores fingem ensinar, e alunos fingem aprender. Sem temor, a aprendizagem precisa ser o mote primeiro dos processos coletivos de educação nas escolas de educação infantil.

Trata-se de defender uma educação escolar que sustente a necessidade de uma educação formadora (de discernimento, de crítica e de liberdade), voltada à aprendizagem (de conteúdos, saberes) e estreitamente vinculada à produção de conhecimentos. Parece-nos ser este o reconhecimento da necessidade de uma educação escolar com aprendizagens mais extensas e intensas, mais profundas e mais abertas para a formação da reflexão e do aperfeiçoamento da crítica construtiva. O que poderá gerar uma aprendizagem realmente

significativa para a máxima formação dos indivíduos, seja para o desenvolvimento dos professores ou para o das crianças.

Nesse sentido é que estamos questionando o pretense caráter da educação como instrução, transmissão e reprodução simplesmente, tanto nas proposições sobre formação de professores como referente à atuação destes nas escolas de educação infantil.

Em relação aos cursos de formação de professores, Saviani (1985) nos suscita pensar na relação direta entre a lógica da racionalidade financeira e a própria lógica da estrutura da sociedade capitalista, que tem como consequência, invariavelmente, a subordinação das políticas sociais à política econômica. E que nas condições atuais faz com que a racionalidade financeira passe a comandar as políticas de modo geral e, conseqüentemente, as políticas sociais, dando origem à chamada abordagem “neoliberal das políticas públicas”.

Neste contexto, chamamos a atenção para o fato de que quando procuramos estudar a política educacional de acordo com as categorias próprias do pensamento neoliberal, a educação é sempre posta em xeque. Assim, concebe-se que a política educacional, bem como outras políticas sociais, será bem sucedida, à medida que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, ou seja, a orientação na direção do privado.

Também para Shiroma (2003), a preocupação das reformas educacionais a partir da década de 1990, foi a de modelar um novo perfil de professor *competente tecnicamente e inofensivo politicamente*. Os estudos da autora indicam que

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significa que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer “mais adequado”, apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em *expert* iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advém apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros das escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente (Idem, 2003, p.76-77).

Nesse sentido, Arce (2000) faz a defesa e chama atenção para que os cursos de formação de professores se dediquem a uma sólida formação teórica. Para a autora, ser professor nestes termos é ser um profissional que planeja, repensa e replaneja o seu fazer pedagógico e isso, por sua vez, exige leitura, análise crítica e interpretação.

Ainda segundo os autores aqui analisados, a perspectiva de formação dos últimos tempos tem aligeirado e esvaziado a própria formação. Esses cursos estão conciliados às políticas neoliberais de formação de professores cujo objetivo é a formação técnica, didática e

metodológica preparada para a aplicação de manuais, sem conhecimento científico e análise crítica por parte deles. Parece-nos que temos de concordar com essa afirmação.

Duarte (1996, p. 72) citando as palavras de Gramsci, busca caracterizar o resgate do aspecto da intelectualidade do professor

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (...) essas questões podem se tornar muito ásperas e será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado.

Antonio Nóvoa (2002, p.28) também alerta que “só conseguiremos sair da penumbra através de uma reflexão coletiva, informada e crítica”. Alerta para o fato de que é preciso ir além dos “discursos de superfície” e procurar uma compreensão mais profunda dos fenômenos educativos.

De acordo com a perspectiva histórico-social, o professor deve resistir à tendência de tornar fácil a tarefa de tornar-se professor, num momento no qual as políticas educacionais convergem para a formação aligeirada e totalmente alienada dos processos políticos, econômicos e sociais que colocam em xeque, não só a “educação para todos”, como também uma “formação para todos”, na medida que a garantia da formação será dada àqueles que puderem comprá-la. Desta forma, retira-se o que deveria ser prioridade na formação de professores: *a apropriação de conhecimentos*. Pensar o processo de formação dos professores é de primordial importância, principalmente quando se observa as críticas endereçadas às propostas nestas duas últimas décadas.

## Reflexões Finais...

Tendo em vista as questões dispostas nas duas seções anteriores deste artigo, trazemos, como contribuição, uma possibilidade de debate e reflexão sobre a formação de professores, entrecruzando-a com um importante diálogo sobre a atuação docente na área da Educação Infantil. A ideia central é insistir na estratégia a qual Saviani (1985) chama de “resistência ativa” e na qual propõe aguçar a nossa consciência sobre a necessidade de se assumir uma postura mais ativa, participativa e transformadora do estado de coisas vigentes. Com isto, se por um lado, não propomos uma posição favorável ou contrária às proposições compiladas da literatura especializada da perspectiva histórico-social aqui apresentadas, inclusive porque não

será possível tal intento em um artigo que pretende ser breve e anunciador de reflexões, queremos, por outro lado, acreditar na superação (via resistência) dessa formação que estamos considerando fragmentada, técnica e instrumental. Para isso, a teoria histórico-social contribui em muito com suas proposições. Buscamos, acima de tudo, a garantia da formação enquanto um direito dos profissionais da educação em geral e, especificamente, dos profissionais da educação infantil.

Especificamente no campo da educação infantil, nós, pesquisadores da área, temos afirmado que a profissionalização do professor da pequeníssima e pequena infância, ainda está em construção, ou seja, *ainda está sendo inventada*<sup>5</sup>. Já que não é possível concordar ou legitimar modelos feministas de domesticidade, de boa mãe, de mulher doce, ingênua, generosa, paciente, modelo nato – como sendo o único perfil para a construção da identidade do profissional da infância – o perfil profissional para além da “natureza feminina” é construído e constitutivo do processo formativo e no exercício profissional da docência. Desta maneira, acreditamos que somente uma formação consistente, teórica e reflexiva fornecerá subsídio para formar este profissional que deve agir como um profissional qualificado teoricamente para exercer uma prática consistente e positiva à formação humana das crianças.

Durante a década de 1990, o Ministério da Educação e Cultura /MEC empenhou-se na discussão e elaboração de uma Política Nacional de Educação Infantil. Podemos citar o documento *Política de Educação Infantil*, publicado em outubro de 1993, o qual aponta que o adulto que atuar na área deve ser reconhecido como profissional do magistério. A partir daí, buscou-se assegurar melhores condições de trabalho para este profissional: plano de carreira, salário e formação condizente com seu papel profissional.

Acompanhando essa conquista legal, já em 1994 foi organizado um outro documento, proveniente de um Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, com objetivo de fornecer subsídios para uma política de formação de profissionais de educação infantil. Este novo documento publicado com o título “*Por uma política de formação do profissional de educação infantil*” reuniu artigos referentes às conferências proferidas no seminário por pesquisadores convidados pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI), órgão vinculado ao Ministério da Educação, que vem apontando a necessidade de elaboração de um perfil próprio de formação do professor de educação infantil. Como podemos verificar, a questão da profissionalização e da exigência de formação específica para o professor de educação infantil no Brasil é recente.

---

<sup>5</sup> Podemos citar como exemplo os trabalhos de Faria (1999); Rocha (1999); Martins Filho (2005).

Importa ressaltar que muitas das ações da formação do profissional da infância, a partir da década de 1990, estão voltadas para prover o Desenvolvimento infantil (e não Educação Infantil) e as estratégias de formação para este nível de educação, historicamente, voltou-se para o combate à pobreza ou à melhoria da eficácia do Ensino Fundamental. Os investimentos dos governos consideram a expansão sob a ótica de programas não-formais, a baixo custo, através da participação das comunidades com serviços voluntários.

Podemos considerar que a partir destes dispositivos crescem as pesquisas que se interessam em analisar a situação da formação de professores de educação infantil, bem como emergem muitas idéias sobre a necessidade de redefinir a função social das instituições de educação infantil, no qual a atuação docente passa por muitas mudanças no que tange às propostas educacionais. Segundo Raupp (2006, p.06), ao analisar o caso catarinense, foi a partir de 1993 que as questões sobre a formação de professores em educação infantil entraram para a agenda dos pesquisadores. Afirma que a Universidade Federal e Santa Catarina/UFSC conta com a maioria das pesquisas. No universo entre 1993 e 2004 teve 89% dos estudos. Um dos aspectos que justifica a predominância do número de pesquisas na UFSC é o fato de esta universidade ter criado o primeiro programa de pós-graduação *strito sensu* em educação infantil em Santa Catarina.

No âmbito nacional, toda a década de 1990 foi palco de grandes avanços na área da formação do professor de Educação Infantil, principalmente a partir dos dispositivos e normalização subsequentes a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A LDB de 1996 inaugura o termo Educação Infantil, que não mais distingue os serviços das creches com os da pré-escola, que historicamente vinha sendo diferenciado. Sendo assim, a creche estava no âmbito da assistência social e servia aos pobres, ao passo que a pré-escola ou jardins de infância escolarizava as crianças, estando disponível a uma camada social privilegiada economicamente (as menos pobres). Porém, tanto a creche como as pré-escolas tinham um caráter educacional. Kuhlmann Jr. indica que

(...) no processo histórico de constituição das instituições pré-escolas destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria sinônimo de emancipação. (Idem, 1996, p. 31).

Temos que ser um pouco sarcásticos mesmo, diante de políticas que mudam a todo tempo, provas das tensões, contradições e ambigüidades no que se refere à educação infantil.

Recentemente vimos o retrato de uma política descontínua, no qual presenciamos de maneira afirmativa a volta de proposta de creches domiciliares para atender as crianças de zero a três anos, um verdadeiro retrocesso em termos de políticas públicas para a pequeníssima infância. Essas questões exigiriam melhor tratamento, que fogem ao escopo deste artigo.

Deste modo, é importante refletir sobre os projetos de formação para profissionais docentes e não-docentes da Educação Infantil, sendo que, tais projetos devem estar relacionados tanto a uma formação estrita (referente ao trabalho cotidiano) quanto a uma formação ampla (referente ao saber historicamente acumulado pela humanidade). De acordo com Khulmann Jr. (1996), as propostas de trabalho para as crianças pequenas estão subordinadas àquilo que é pensado para as crianças maiores. Nestes termos, a especificidade da Educação Infantil não está na oposição à articulação com o Ensino Fundamental, ao contrário, esta articulação é imprescindível principalmente para as crianças da pré-escola que logo estarão na primeira série. Porém, o ponto de partida para tal articulação não deve ser o Ensino Fundamental, e sim a própria criança, o conhecimento sobre esse sujeito que é constituído histórico, cultural e socialmente.

É no sentido de buscar essa especificidade, que a formação específica do professor de Educação Infantil é fundamental, o que não necessita dispensar dessa formação as bases filosóficas, históricas, sociais e políticas que possibilitam o refletir, o planejar, implementar e avaliar o trabalho com e para as crianças, já que sabemos que o trabalho nas creches e pré-escolas, com crianças entre zero a seis anos de idade, exige do profissional, que nele trabalha, uma multiplicidade de ações de cuidado e educação das crianças.

Entretanto, há que se pensar nas questões práticas referentes a tais propostas de formação no que se refere às condições objetivas de trabalho que nas instituições de educação atendem às crianças em período integral. Estas colocam-se antes como um problema do que como uma possível saída. Assim, segundo a pesquisa de Adriana Mezacasa (2003)<sup>6</sup>, tal problema torna-se visível e a autora nos mostra que a participação nos cursos de formação continuada não se estendia a todas as profissionais da educação, visto que as profissionais da pré-escola tinham prioridade de participação em relação às profissionais da creche. Tal situação reflete a concepção ainda vigente da creche como local de guarda e cuidado, e que qualquer pessoa, sendo mulher, pode trabalhar nele sem que para isso tenha formação<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Esta pesquisa deu-se em nível de mestrado e ocorreu no município catarinense de Concórdia; sob o título: “Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil”.

<sup>7</sup> Não podemos esquecer-nos da regulamentação da formação dos profissionais da Educação Infantil que na LDB nº 9.394/96, no seu artigo 62 (p. 36) advoga 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

Vale ressaltar como reflexão para tal questão, a contribuição de Kramer (2002) que fala da atribuição que se dá ao trabalho do profissional da Educação Infantil como sendo de pouca qualificação e de menor valor, fruto de uma ideologia que camufla as precárias condições de trabalho, que esvazia o conteúdo profissional da carreira e desmobiliza os profissionais na reivindicação de seus direitos.

Assim, buscando as contribuições da perspectiva histórico-social, urge a necessidade do professor se apropriar do saber historicamente construído para superar o cotidiano cristalizado, problematizando-o e refletindo sobre ele. Contudo, partir de tal problematização, isso requer a necessidade de uma instrumentalização que são os conhecimentos, as informações, os conceitos, as idéias etc. na busca de respostas para as demandas da prática, as quais, em nosso ponto de vista, torna mais complexa a atuação dos professores nas escolas de educação infantil.

Diante dessas propostas de formação, não podemos deixar de enfatizar que a garantia de uma formação realmente possibilitadora da apropriação do conhecimento, na Educação Infantil, exige, ainda, não só a luta pelo direito à formação como também por condições concretas para a sua realização. A formação, nesses termos, exige que se parta da prática pedagógica, problematizando-a, para buscar a sua instrumentalização por meio da reflexão crítica e que responda às demandas da prática para se chegar a uma educação como prática social refletida, o que resultará em mudanças reais nas concepções das profissionais, bem como, na educação e no cuidado das crianças de 0 a 6 anos.

## FROM TEACHER EDUCATION TO TEACHING PRACTICE: reflections in the light of social-historical theory

### Abstract

In this paper we discuss about the complex relationship between the production of knowledge about the formation of teachers and teacher performance held in early childhood education. Part a theoretical study of literature, with the methodology historical perspective. We gathered some theoretical work of Duarte (1996; 2001), Arce (2001) and Saviani (1985) whose analysis and reflect Announce an approach to teacher education in light of the theory social-historical. The readings made it possible to develop reflections to help us think about the complexity of the performance of teachers in the educational context of early childhood education. Thus, research allowed us to show that the theoretical horizon socio-historical perspective presented by the contemporary cited authors brings a conception of education as transmission and storage of knowledge, which made us agree on part with their analysis. However, on the other hand, with regard to training teachers bring, in this way, the mischaracterization of the work teaching, what makes us agree with the historical-social approach.

---

educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

The Analyses are woven through this second path with the intention of contribute to teacher training for Early Childhood Education.

**Keywords:** Teaching. Training. Early Childhood Education. Approach History-Social.

## Referências

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: *Educação & Sociedade*. Nº 74, p. 251- 283, abril. 2001.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?. In: DUARTE, Newton (org.) *Critica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. *Sobre o Construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília (Org.) *Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil*. Niterói, Rio de Janeiro: EdUFF, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. *Qualidade do Ensino Infantil*. Fundação Carlos Chagas. 2006.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter & PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do individuo*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. 1ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP; SP: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16ª. Edição São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, S. *Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões*. In: MACHADO, Maria L. de A. (org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

KHULMANN Jr., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.) Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

KIEHN, Moema H. de A. A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil. 2007. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MARTINS FILHO, Altino José (Org). Criança pede respeito: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS FILHO, Altino José *et. all.* Infância Plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, 120p.

MORAES, Maria Célia M.. Novas facetas de uma velha ideologia: o renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

MEZACASA, Adriana K. H. Formação continuada o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil. (dissert.) UFSC, 2003.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e ação pedagógica. Lisboa, Educar, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. 1999.

RAUPP, Marilene D.. A formação dos professores de educação infantil: o caso catarinense. Editora da UFSC, 2006.

ROSSLER, João H.. Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2000. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Araraquara, SP.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1985.

SAVIANE, Dermeval (Orgs.). Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, Autores Associados, 1998.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 81-98.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org). Criança pede respeito: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

Recebido em: março de 2011

Aprovado em: maio de 2011