



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

DORILENE PANTOJA MELO

**O PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**RIBEIRINHOS:** análise do memorial dos professores do município de Ponta de  
Pedras - Pará

Belém - PA  
2014

**DORILENE PANTOJA MELO**

**O PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**RIBEIRINHOS: análise do memorial dos professores do município de Ponta de**  
**Pedras - Pará**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage.  
Área de concentração: Educação.

Belém - PA  
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Melo, Dorilene Pantoja, 1976-

O PROINFANTIL e a formação de professores  
ribeirinhos: análise do memorial dos professores do  
município de Ponta de Pedras - Pará / Dorilene Pantoja  
Melo. - 2014.

Orientador: Salomão Antonio Muffarrej Hage.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade  
Federal do Pará, Instituto de Ciências da  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Belém, 2014.

1. Professores - Formação - Ponta de Pedras  
(PA). 2. Educação de crianças. 3. Educação rural  
- Ponta de Pedras (PA). I. Título.

CDD 22. ed. 371.12098115

---

DORILENE PANTOJA MELO

**O PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**RIBEIRINHOS: análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras - Pará**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antonio Muffarrej Hage.

BANCA EXAMINADORA

Em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Conceito: \_\_\_\_\_

---

Prof. Dr. Salomão Antônio Muffarrej Hage (Orientador)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Maria Araújo (Membro Interno)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Albêne Lis Monteiro (Membro Externo)  
Universidade do Estado do Pará - UEPA

---

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (Membro Externo)  
Universidade do Estado da Bahia - UEBA

Belém - PA  
2014

*Dedico este trabalho a todos os meus familiares e amigos; em especial, aos meus pais **JOSÉ RIBAMAR** e **DORACINDA**, que me proporcionaram educação e formação para a vida. Às minhas filhas **MARIANA** e **MARIA CLARA**, pelos ensinamentos que me faz ser mãe e mulher a cada dia, e pela paciência durante minhas ausências devido aos estudos. E ao meu esposo e amigo **MAURO**, que sempre esteve ao meu lado dando-me o suporte necessário para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **DEUS** por me proporcionar as experiências maravilhosas que tive ao longo do meu trabalho no PROINFANTIL e durante meus estudos no Mestrado em Educação, experiências que me deram credibilidade para concluir esta pesquisa e realizar meu sonho de cursar o Mestrado em Educação.

Aos meus pais, **JOSÉ RIBAMAR** e **DORACINDA**, agradeço a educação recebida e por terem me ensinado a respeitar o ser humano, contribuindo grandemente com minha formação ética e assegurado, mesmo com todos os sacrifícios, a possibilidade de sempre estudar.

Aos meus irmãos **RICARDO, RINALDO, RODRIGO** e **ROGERIO** (in memoriam), que torcem por mim a cada conquista. Obrigada, meninos, por nos proporcionarem uma família agradável e gostosa de conviver!

Às minhas filhas, **MARIANA** e **MARIA CLARA** por sempre compreenderem minhas ausências em virtude dos estudos. Obrigada filhas, pela parceria e o amor incomensurável que me faz ser mãe e mulher a cada dia!

Ao meu companheiro **MAURO**, que compartilhou cada momento na construção desta pesquisa, e por ter compreendido sempre minhas ausências enquanto mãe, mulher e amiga, em virtude dos estudos. A crença que você tem no meu potencial me faz persistir.

À minha amiga de adolescência e de trabalho **DANIELE DOROTEIA**, por ter confiado a mim a função de Articuladora Pedagógica da Educação Infantil no PROINFANTIL. Obrigada, Dani, pela experiência riquíssima vivenciada por nós junto aos professores ribeirinhos marajoaras.

Às professoras **ANA TACREDI, CELI BAHIA** E **CELITA** pelas formações nos períodos de estudos para tutores e formadores do PROINFANTIL. Muito aprendemos com vocês sobre infância, crianças e Educação Infantil. Em especial, à professora **SÔNIA REGINA**, pelo companheirismo e orientações ao longo do Programa.

À professora **ANA LUCIA PEIXOTO**, Assessora Técnica do PROINFANTIL, agradeço o acompanhamento e as orientações dispensadas ao longo do trabalho com os professores.

À Coordenadora do PROINFANTIL no Pará Professora **MÍRIAM AMARAL** pelo companheirismo e orientações durante a existência do Programa no estado.

À minha amiga e companheira **TATIANA MAIA**, coordenadora da Agência de Formação Belém do PROINFANTIL, por dividir comigo o trabalho árduo de formação dos professores.

Às coordenadoras da SEMED - Ponta de Pedras, **Prof.<sup>a</sup> RITA** e **Prof.<sup>a</sup> MIRIAM**, e aos tutores **MILENA, ANA ROSE, FERNANDA** E **EVERALDO**, pelo apoio ao nosso trabalho no município e experiência ímpar vivenciada ao longo do trabalho de formação dos professores. Vivemos ali os maiores desafios na formação dos professores ribeirinhos do

*município de Ponta de Pedras-PA, e aprendemos quão ricas são as formas de atuação destes profissionais na Educação Infantil.*

*À professora **GEORGINA KALIFE** por nos acolher e nos orientar na pesquisa do Observatório das Licenciaturas do Campo, o que possibilitou importantes contribuições para a produção desta Dissertação.*

*Aos meus amigos do Mestrado 2011, em especial a **RICARDO PEREIRA** e **MÁRCIA BITTENCOURT**, aos quais agradeço o compartilhamento das experiências vivenciadas ao longo dos estudos e da produção das dissertações.*

*Aos meus amigos do mestrado 2012, **MARLUCY, MICHELLI, SHEILA, MAYRA, ERMELINDA, CAROL, ELISA E ANA**, pelas conversas e trocas de experiências nesta árdua caminhada. Em especial a **JOANA MACHADO** pela companhia nas produções de artigos, orientações de nossas dissertações e lutas na representação discente em defesa de um PPGED mais democrático.*

*Ao meu querido amigo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial- SENAC, **BERNARDO SAMPAIO**, pelo apoio e companheirismo nesta árdua caminhada em que tive que conciliar trabalho e estudo superando todos os obstáculos vivenciados. Muito obrigada Bernardo por suas orientações e carinho!*

*Às amigas e colegas de trabalho do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC, **FABÍOLA RODRIGUES, SILVIA BARBOZA E BÁRBARA MORAES** pelo apoio total e compreensão durante minhas ausências no trabalho. Obrigada colegas! com vocês a caminhada tornou-se melhor.*

*Aos amigos do **GEPERUAZ** agradeço o companheirismo, a contribuição aos estudos e às vivências acadêmicas.*

*À professora **Dr.ª LAURA LIMA** agradeço a orientação acerca das metodologias de pesquisa em suas aulas e as conversas sobre suas experiências e pesquisas que de alguma forma nos inspiraram em nossas produções. Professora, sua companhia sempre foi muito agradável.*

*À professora **Dr.ª IVANI PINTO** que com competência nos orientou a caminhada na pesquisa ao longo das disciplinas Seminário de Dissertação I e Seminário Temático I.*

*Aos professores examinadores **Dr. ELISEU CLEMENTINO DE SOUZA, Dr.ª LAURA MARIA ARAÚJO** e **Dr.ª ALBÊNE LIS MONTEIRO** pelos constantes diálogos desde a qualificação, e por vivenciar comigo esta etapa tão importante para minha vida pessoal e profissional. Muito obrigada professores!*

*Ao professor orientador **Dr. SALOMÃO ANTONIO MUFAREJ HAGE** que com alegria e simplicidade ao agir e lidar conosco nos proporcionou momentos de descobertas, diálogos e satisfação na busca de uma Educação do Campo para todos nós, sujeitos da Amazônia. Obrigada, professor, por ter me acolhido na orientação desta pesquisa!*

Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e de atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação.  
(PAULO FREIRE)



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Faixa Etária dos moradores do município de Ponta de Pedras-Pará.....	47
<b>Tabela 2</b> – Número de escolas por série.....	50
<b>Tabela 3</b> – Número de matrículas na Educação Infantil em 2012.....	50
<b>Tabela 4</b> – Funções Docentes por Dependência Administrativa e Graus de Ensino 2005-2010.....	51
<b>Tabela 5</b> – Bibliotecas por Dependência Administrativa e Graus de Ensino 1999-2009.....	52
<b>Tabela 6</b> – Laboratórios de Informática no município de Ponta de Pedras.....	54
<b>Tabela 7</b> – Indicadores do IDH do município de Ponta de Pedras.....	55
<b>Tabela 8</b> – População Segundo Situação da Unidade Domiciliar 1980/1991/1996/2000/2007/2010.....	55
<b>Tabela 9</b> – Perfil dos Professores Cursistas de Ponta de Pedras.....	105

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Pré-análise do texto segundo Morconi e Lakatos (2003).....	38
<b>Figura 2</b> – Dimensões da Análise Interpretativa.....	40
<b>Figura 3</b> – Municípios que compõem o Arquipélago do Marajó.....	42
<b>Figura 4</b> – Localização do município de Ponta de Pedras.....	43
<b>Figura 5</b> – Imagem aérea do município de Ponta de Pedras.....	44
<b>Figura 6</b> – Localidade Porto Santo nas proximidades de uma escola municipal.....	46
<b>Figura 7</b> – Rio Marajó-Açu.....	47
<b>Figura 8</b> – Imagem do pátio de uma escola municipal ribeirinha.....	49
<b>Figura 9</b> – Escolas Municipais.....	56
<b>Figura 10</b> - Acompanhamento de prática da Professora Cursista na Comunidade de Porto Santo.....	101
<b>Figura 11</b> – Pátio da residência e sala de aula da professora 7.....	120

## **LISTA DE SIGLAS**

**ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEB** - Conselho de Educação Básica

**CNE** - Conselho Nacional da Educação

**EMEIF** - Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental

**IPEA** - Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**AMAM** - Associação do Arquipélago dos Municípios do Marajó

**SEDUC** - Secretaria Executiva de Estado de Educação do Estado do Pará

**PROINFANTIL**- Programa de Formação de Professores de Educação Infantil

# **O PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RIBEIRINHOS: análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras – Pará.**

## **RESUMO**

Esta pesquisa versa sobre a formação inicial de professores em exercício na Educação Infantil, realizada após a conclusão da formação por meio do Programa PROINFANTIL, no município de Ponta de Pedras - PA. O objetivo principal do estudo é identificar as contribuições do PROINFANTIL na formação dos professores ribeirinhos do referido município, o qual será norteado pela seguinte questão: quais contribuições o Programa Proinfantil proporcionou à Formação dos Professores ribeirinhos do município de Ponta de Pedras- PA? A opção por desenvolver a pesquisa no município de Ponta de Pedras se deu, sobretudo, devido ao fato de o município ter apresentado mais problemas administrativos e de deslocamento, no período de implantação e execução do programa em questão. O estudo pauta-se na abordagem qualitativa, utilizando-se, como fontes de pesquisa, documentos oficiais referentes à implantação do Programa no Estado do Pará e memoriais dos dez professores cursistas de Ponta de Pedras, material que representa o *corpus* principal do trabalho. Categorias analíticas com base na matriz teórica Histórias de Vida foram elencadas, após análise do *corpus*, na perspectiva da Análise Interpretativa. A relevância da presente dissertação está no caráter inédito que o estudo engendra, considerando que até o momento nenhuma pesquisa *stricto sensu* foi realizada na perspectiva do PROINFANTIL no Estado do Pará; além da importância social do estudo por dar visibilidade à região do Marajó e a seus problemas socioeconômicos e educacionais no contexto da Amazônia paraense.

**Palavras-chaves:** Formação de professores; Educação Infantil; PROINFANTIL; Educação do Campo; Memoriais de Formação; Histórias de Vida.

## **THE PROINFANTIL A TEACHER AND COASTAL: analysis of teachers memorial in the municipality of Ponta de Pedras – Pará.**

### ***ABSTRACT***

This research focuses on the initial training of practicing teachers in kindergarten performed after the end of the program PROINFANTIL in Ponta de Pedras - Marajó. The objective of the research is to identify the contributions of PROINFANTIL training Teachers bordering Ponta de Pedras, which is guided by the following question: What contributions Proinfantil Program provided the Teacher Education bordering the municipality of Ponta de Pedras - PA? The choice of the research work in the municipality of Ponta de Pedras mainly occurred because it was the county that showed administrative problems and displacement during the establishment and execution of the program PROINFANTIL. The research agenda on the qualitative approach, using data collection surveys of official documents of the Program implementation in the state of Pará and memorials of the 28 participant teachers of Ponta de Pedras, material representing the corpus of this research to therefore, analytical categories based on theoretical matrix life history will be listed after analysis of the corpus in the perspective of content analysis. The relevance of this dissertation is the unprecedented nature of the study is shaping up considering that to date , no research -level *strito sensu* was performed by analyzing the PROINFANTIL in Pará State , in addition to the social importance in visualizing the region of Marajó and their educational and socioeconomic problems in the context of the Amazon state of Pará.

**Keywords:** Teacher training; Early childhood education; PROINFANTIL; Field Education; Formation Memorials; Life History.

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIROS PASSOS</b> .....	14
1.1 A problemática anunciada e os objetivos da pesquisa.....	15
1.2 Minha vida na memória.....	17
1.3 A motivação para a pesquisa.....	20
<b>SEÇÃO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	25
2.1 Estado da Arte sobre a temática da pesquisa.....	25
2.2 Histórias de Vida e a Análise Interpretativa: questões epistemológicas e metodológicas.....	30
2.3 Contexto da pesquisa: caracterização do <i>lócus</i> de estudo .....	40
2.4 O corpus: memoriais de formação de professores.....	57
<b>SEÇÃO III: A TESSITURA TEÓRICA DA PESQUISA</b> .....	63
3.1 Formação de professores: amparo legal e abordagem teórica.....	63
3.2 Concepções de criança e infância na literatura.....	76
3.2.1 O direito da criança: a Educação Infantil no Brasil e no Estado do Pará.....	79
3.3 A especificidade da Educação Infantil no Campo.....	86
<b>SEÇÃO IV: O PROINFANTIL E A ANÁLISE DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO</b> .....	93
4.1 O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL.....	93
4.2 Sujeitos da pesquisa: os professores cursistas.....	104
4.3 Formação de Professores: conhecimentos construídos no campo da Educação Infantil.....	107
4.3.1 Concepção de Educação Infantil.....	109
4.3.2 Saberes amazônicos na prática da Educação Infantil.....	121
4.3.3 Aprendizagens ocorridas no Proinfantil.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	143

## PRIMEIROS PASSOS...

*[...] Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.*

*[...] Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a (sua) vida, o que no caso dos professores é também produzir a (sua) profissão.*

*(António Nóvoa, 1992)*

Produzir a vida também é produzir a profissão. O “eu profissional” e o “eu pessoal” cruzam-se e manifestam-se no profissional que somos. Neste sentido, Nóvoa (1992) afirma ser impossível separar o “eu profissional” do “eu pessoal”, sobretudo numa profissão em que o sujeito, o professor, é uma pessoa com singularidades, inserido na história global, que produz cultura e por ela é produzido. Cabe, portanto, aos formadores considerar estas duas dimensões (pessoal/profissional) nos processos de formação inicial ou continuada de professores.

Com efeito, considero que a oportunidade de realizar esta pesquisa sobre formação de professores, tendo como *corpus* principal os memoriais dos professores cursistas, traduz-se em momento único em que damos escuta às vozes dos professores narrando suas próprias experiências de formação. Para tanto, faz-se necessário situar a pesquisa em questão, contextualizando-a desde seus primeiros passos.

## 1.1 A problemática anunciada e os objetivos da pesquisa

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFG) e se propõe analisar os memoriais dos professores cursistas em processo de formação no Programa de Formação de Professores de Educação Infantil (PROINFANTIL). O interesse em desenvolver esta pesquisa, cujo principal objetivo é **analisar as contribuições do PROINFANTIL na formação dos Professores do município de Ponta de Pedras, localizado na Região do Marajó, no Estado do Pará**, utilizando como *corpus* fundamental os memoriais de formação dos professores cursistas, surgiu do amadurecimento profissional construído ao longo de minha experiência na condição de Articuladora Pedagógica do PROINFANTIL, no período de 2009 a 2011, na Agência de Formação (AGF), em Belém – PA.

A aprendizagem desenvolvida com os professores durante o curso me possibilitou dúvidas e reflexões acerca da formação inicial e continuada no PROINFANTIL. Chamou minha atenção o entusiasmo com que os diversos profissionais envolvidos na formação realizavam as atividades, seja por parte dos professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal do Pará (UFG) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os quais eram responsáveis pela formação nacional do programa, seja por parte dos professores cursistas que participaram da formação nos municípios.

Desta prática emergiam diversas questões que me faziam refletir sobre a proposta de formação do programa e seus impactos na formação dos professores ribeirinhos de Ponta de Pedras - PA. Nesse processo, muitas inquietações surgiam, entre elas: o que faziam todos esses profissionais das Universidades se envolverem de forma engajada na execução do PROINFANTIL? Como deveria ser a formação destes professores? Quais concepções de formação de professores de educação infantil permeavam o programa? Quais os conhecimentos necessários à profissão docente? Como um Programa de formação pensado em nível nacional atende a expressiva diversidade territorial do Estado do Pará? Como considerar os relatos dos professores nos memoriais para futuras políticas de formação de professores? Essas e outras questões me levaram então a definir o PROINFANTIL enquanto objeto de estudo no Mestrado em Educação da UFG.

Com o propósito de compreender os resultados da formação do PROINFANTIL na região do Marajó, elenquei como *corpus* principal deste estudo o memorial dos professores



em processo de formação, destacando a seguinte problemática: **que contribuições o Programa PROINFANTIL proporcionou à Formação dos Professores do Município de Ponta de Pedras no Pará?** A formulação desta questão norteou o objetivo geral da pesquisa que se propõe **analisar as contribuições do PROINFANTIL na formação dos Professores do Município de Ponta de Pedras no Pará.** Todavia, para aprofundar a problemática central, outras questões norteadoras foram levantadas, quais sejam:

- a) Que concepções de formação de professores fundamentam o PROINFANTIL?
- b) Quais os contextos culturais, sociais, geográficos e educacionais do município de Ponta de Pedras?
- c) Quais as contribuições dos relatos nos memoriais para a reflexão sobre a formação e a autoformação dos professores cursistas?

Para subsidiar o objetivo central desta pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar o PROINFANTIL analisando as concepções de formação de professores que circulam no programa e as aprendizagens ocorridas no processo de formação pelos professores cursistas;
- b) Identificar o contexto cultural, social, geográfico e educacional de atuação dos professores cursistas de Ponta de Pedras e os saberes amazônicos registrados na prática da Educação Infantil desses profissionais;
- c) Analisar a produção dos Professores cursistas na perspectiva da memória da formação e da autoformação e suas concepções sobre Educação Infantil.

A escolha do objeto de estudo se deu a partir de minha própria experiência ao longo do trabalho desenvolvido no PROINFANTIL, o que me possibilitou a coleta dos dados ao longo da experiência profissional no curso, uma vez que me inquietava saber o que os professores cursistas registravam sobre si e sobre sua formação nos memoriais do programa, compreendendo-os como instrumentos de avaliação que compunham o portfólio destes professores.

Com isso, entendo que um conflito percebido na experiência prática, inclusive pessoal, pode se configurar em um problema de investigação, mas não pode se confundir com esta, pois precisa amadurecer e enfrentar delimitações, recortes e o olhar atento do investigador.

A escolha da temática, portanto, foi influenciada por três fatores importantes, quais sejam: a influência do trabalho com a formação de professores por meio de minha experiência profissional; os estudos realizados ao longo da disciplina Currículo e Formação de Professores, na condição de aluna especial do Mestrado em Educação, em 2011; e a relevância que esta pesquisa tem para a formulação de novas políticas educacionais de formação de professores, uma vez que a investigação deu-se a partir da leitura atenta sobre o que os professores disseram à respeito de sua própria formação.

## 1.2 Minha vida na memória

*Eu carrego a minha morte a cada instante, porque aprendi a me pensar no tempo e pensando o tempo o tempo inteiro de minha vida a vivê-lo. Carrego na antevisão de um qualquer dia, amanhã, a minha morte, assim como levo pela vida a fora a experiência humana da vida, e a minha vida na memória carregada de nomes e de cenas, de cenários e de símbolos, de palavras e frases.*

*(Carlos Rodrigues Brandão, 2002)*

Compreendo que memórias e histórias vividas possibilitam o sentido que esta pesquisa adquire para minha vida pessoal e profissional. Iniciar esta introdução a partir das memórias de minha própria vida, marcada pela formação escolar e profissional, não tem sido tarefa fácil devido aos múltiplos significados construídos ao longo dos anos. Todavia, considero este caminho fundamental para, inclusive, justificar a opção por analisar o memorial<sup>1</sup> de formação dos Professores Cursistas<sup>2</sup> do Programa de Formação de Professores da Educação Infantil, e também para justificar a motivação a esta investigação, uma vez que, como diz Ecléa Bosi (1994, p. 39), “Se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição”.

É significativo reafirmar que minha trajetória escolar do Ensino Fundamental até a Universidade foi realizada na escola pública. Até hoje, na atuação profissional, tenho feito a escolha de trabalhar na escola pública por entender que lá é o *lócus* de luta por uma educação pública para todos, sem distinções, e de qualidade social.

---

<sup>1</sup> Memorial é o conjunto de relatos do professor cursista construído no seu dia-a-dia, considerando seu crescimento pessoal e profissional no curso. Devem ser registrados seus avanços, receios, sucessos e reflexões sobre todo o processo vivido (GUIA GERAL, 2005).

<sup>2</sup> Professor Cursista é o nome dado aos professores que são o público alvo desta formação, utiliza-se também a sigla PC.

Na escola pública construí minha identidade como pessoa e como profissional. Carrego comigo os traços da cultura escolar, vivenciada dia a dia, pois tive toda formação efetivada entre e ao redor dos muros da escola pública. A leitura atenta de Brandão (2002, p.25) me possibilitou expressar melhor a relação existente entre cultura e educação:

[...] tudo que se passa no âmbito daquilo a que nós acostumamos a dar o nome de educação, acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado cultura. Tal como a religião, ciência, a arte e tudo o mais, a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de **formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidades** e de crises de identificados, de invenção de reiterações de palavras, valores, ideias e de imaginários com que **nós ensinamos e aprendemos a sermos quem somos** e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade que a vida social nos obriga (Grifos meus).

Portanto, viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos. Assim, ao mesmo tempo nos percebemos os fios, o pano, as cores, o desenho do bordado e o tecelão (BRANDÃO, 2002). Posso dizer então que construí e teçi os fios de minha vida neste rico espaço de cultura chamado escola pública.

Para meus pais, eu precisava crescer estudando, pois a escola era vista por eles como o lugar onde poderíamos nos desenvolver com perspectivas sociais melhores do que as deles, haja vista que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de estudos. Entre os filhos, sou a 4ª filha de uma família de cinco irmãos, todos homens, filhos de um feirante e uma dona de casa. As dificuldades vividas fizeram com que meus pais depositassem total confiança na escola. Entretanto, as lembranças positivas desta fase de minha vida são infinitas, e como “Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito” (ECLÉA BOSI, 1994, p.39).

Trago na memória as lembranças das vezes em que procurava decorar as lições e que ficava angustiada, em dias de leitura, para que a professora não percebesse que eu não sabia ler. Fui alfabetizada na terceira série e ficava preocupada e com receio de que ela não percebesse que havia apenas decorado aquelas palavras. Este meu conflito se arrastou até a quarta série, sem que ninguém na escola enxergasse minha maior dificuldade: a leitura.

Para cursar as últimas duas séries do Ensino Fundamental, fui matriculada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deodoro de Mendonça, em Belém-PA. Enfrentei algumas dificuldades por ter vivenciado greves dos professores, manifestações que nos

deixaram sem estudar alguns períodos dos anos. Quando completei o Ensino Fundamental precisei me submeter a uma prova para ingressar no Ensino Médio. Recordo que, por ter uma formação deficitária nos últimos anos do Ensino Fundamental, acabei por reprovar no 1º ano do Ensino Médio, fato que me deixou extremamente triste, mas não desmotivada.

Ao longo do Ensino Médio na Escola Estadual Professor Orlando Bitar, em Belém-PA, fui amadurecendo minha visão sobre a escola pública, observando suas dificuldades e fragilidades e também seus aspectos motivadores, fortalecidos pela participação, como estudantes, no Grêmio Estudantil. Reconhecia o espaço escolar como o lugar de se afirmar, era o lugar de lutas, de disputas, de reflexões e de denunciar o sistema. Neste período, comecei a participar das reuniões do Grêmio Estudantil e passamos a fazer nossas reivindicações junto à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Essas reivindicações se intensificaram quando cheguei ao convênio, último ano do Ensino Médio, e passamos a questionar a formação deficitária recebida para concorrer com os alunos das escolas particulares ao ingresso na universidade pública. Foi um período de grande sobrecarga emocional, pois sabíamos de nossas fragilidades, mas estávamos ansiosos para ingressar na universidade pública.

Finalmente ingressei na universidade no curso de Pedagogia. Minha escolha por este curso se justifica por gostar muito de vivenciar o espaço escolar como aluna, seria então a formação que me possibilitaria continuar vivenciando a escola. Desejava atuar na gestão da escola para estabelecer contato com os alunos e com os professores, embora não tivesse profundo conhecimento sobre o campo da educação, pois não cursei o magistério, mas havia de minha parte um encantamento pelo espaço e processo educativos.

No cenário familiar, fui a primeira a ingressar na universidade, tanto por parte da família de meu pai quanto de minha mãe. Ingressei no curso de Pedagogia no segundo semestre de 1997. Este fato me concedeu certa referência na família, pois me tornava um estímulo para os mais jovens. Passei então a ser a “filha universitária” da Dona Dora e de Seu Ribamar. Como afirma Ecléa Bosi, nenhuma comunidade como a família consegue diferenciar cada pessoa e demarcar o lugar do indivíduo. E assim comenta:

De onde vem, ao grupo familiar, tal força de coesão? Em nenhum outro espaço social o lugar do indivíduo é tão fortemente destinado. Um homem pode mudar de país; se brasileiro, naturalizar-se finlandês; se leigo, pode tornar-se padre; se solteiro, tornar-se casado; se filho, tornar-se pai; se patrão, tornar-se criado. Mas o vínculo que o ata à sua família é irreversível; será sempre o filho da Antônia, o João do Pedro, o "meu Francisco" para a mãe. Apesar dessa fixidez de destino nas relações de parentesco, não há

lugar onde a personalidade tenha maior relevo. Se, como dizem, a comunidade diferencia o indivíduo, nenhuma comunidade consegue como a família valorizar tanto a diferença de pessoa a pessoa (ECLÉA BOSI, 1994, p. 425).

Já no espaço acadêmico, iniciei meus estudos na universidade em agosto. Lá encontrei muitos colegas que já tinham experiência com a escola e a sala de aula, no entanto, eu conhecia a escola apenas como aluna. No decurso das aulas procurei me identificar com os níveis de ensino ou com a área de atuação.

Produzi meu Trabalho de Conclusão de Curso no campo da Gestão Democrática na Educação Infantil, pesquisando a gestão democrática em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) do município de Belém. Foi muito interessante porque consegui acompanhar a atuação da Diretora da UEI em defesa de uma gestão democrática e participativa. Nas reuniões da Unidade se faziam presentes desde o porteiro até a merendeira, incluindo os pais, os professores, os auxiliares e o pessoal administrativo. Realmente foi possível observar na pesquisa de campo, no cotidiano da escola, práticas de gestão democrática na atuação daquela diretora.

Concluída a graduação em 2003, ingressei no mercado de trabalho atuando como Orientadora Educacional em uma grande escola particular na cidade de Belém. Trabalhei por quatro anos. Sentia a necessidade de minha atuação política articulada com as demandas sociais. Faltava algo. Solicitei minha demissão do cargo em novembro de 2007 e resolvi estudar para concurso público. Fui aprovada para o cargo de Técnico em Educação na Secretaria de Educação do Estado, em 2008. A partir daí, retomei minha vivência na escola pública, agora, na condição de técnica em educação.

### **1.3 A motivação para a pesquisa**

Na Secretaria de Estado de Educação do Pará, ao ser nomeada para trabalhar na Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEINF), fui designada para atuar na execução da Provinha Brasil<sup>3</sup> no Estado do Pará. Questionávamos junto à direção da DEINF o modelo e a concepção de avaliação “vinda de cima para baixo”. Isso ocasionou o baixo

---

<sup>3</sup> Provinha Brasil é um programa do Ministério da Educação (MEC) que avalia as crianças que cursam o 1º ano do Ensino Fundamental.

desempenho das crianças na avaliação da Provinha Brasil, uma vez que as questões apresentadas na avaliação em nada se relacionavam com a vida e com os conteúdos dos alunos de nossa Amazônia Paraense, desconsiderando-se as especificidades geográficas, culturais e sociais da região. Esta crítica era constantemente feita nas reuniões de Coordenação.

Após atuar um ano e acompanhar a implementação da Provinha Brasil na SEDUC, fui convidada para atuar como Articuladora Pedagógica da Educação Infantil no Programa de Formação de Professores de Educação Infantil. Iniciava-se nesta fase meu trabalho na região do Marajó e na formação de professores leigos<sup>4</sup>. Estes professores, lotados na Educação Infantil nos municípios da Região Marajoara, vivenciam situações sociais, culturais e educacionais diversas, em diferentes espaços, embora todos estivessem a viver e a trabalhar na mesma região Marajoara. A atuação no PROINFANTIL oportunizou-me mais aproximações com a temática formação de professores, haja vista que na ocasião também trabalhava diretamente na formação dos professores do ensino fundamental do Estado e na formação dos professores leigos no programa.

O PROINFANTIL foi implementado no Pará para dar conta da formação de professores considerados leigos que não tinham a habilitação mínima para atuar na Educação Infantil. Após levantamento, a Secretaria de Estado de Educação do Pará identificou inicialmente, em média, mil professores sem a formação mínima nos municípios. Durante o processo de inscrição destes professores no programa, este total caiu para 700.

No final da formação, o programa habilitou 560 professores nos municípios polo de Santarém, Capanema, Marabá e Belém. Apesar de Belém ser um polo de formação, os professores inscritos na capital residem e atuam nas escolas dos municípios de Gurupá, Salvaterra, Muaná, Portel e Ponta de Pedras, na Ilha do Marajó, e Santo Antônio do Tauá, nas proximidades de Belém.

É importante observar que no PROINFANTIL fomos designadas, eu e a coordenadora do programa, a ficar responsáveis pela formação dos professores leigos que atuavam na Educação Infantil em alguns municípios do Marajó. Chegar aos municípios mais longínquos, onde, em comunidades com cerca de 200 moradores, havia apenas duas instituições, a igreja e a escola, foi uma experiência muito valiosa. Nessas idas e vindas pelos rios do Marajó, observamos o reconhecimento da comunidade para com o trabalho do professor, pois, sendo comunidades distantes da sede do município, os moradores locais

---

<sup>4</sup> Professores Leigos para o PROINFANTIL são aqueles professores que não possuem habilitação mínima para atuar na Educação Infantil, no caso o Curso de Magistério, em nível de Ensino Médio.

recorrem ao professor para toda e qualquer tipo de orientação. Por assumirem este papel, a formação destes professores foi de fundamental importância, tanto pelo trabalho pedagógico, quanto pelo trabalho social e político que cabe a eles exercerem nestas comunidades ribeirinhas.

Em julho de 2009, minha participação no PROINFANTIL se efetivou na condição de Articuladora Pedagógica da Educação Infantil (APEI), cuja função era articular o trabalho pedagógico, no campo da Educação Infantil, entre os professores formadores das diversas áreas temáticas, o tutor<sup>5</sup> e o Professor Cursista. Na função de APEI acompanhei a produção dos memoriais destes professores.

O memorial no programa possuía o objetivo de fazer com que o cursista elaborasse um relato escrito de suas experiências no decorrer do curso, possibilitando que o professor refletisse sobre seu desenvolvimento durante o curso e sobre sua prática pedagógica na Instituição de Educação Infantil. Nele, o professor registrava seus avanços, receios, sucessos e reflexões sobre todo o processo vivido. Costumávamos dizer que a produção do memorial também era uma invenção de si.

Durante a leitura atenta dos memoriais dos professores cursistas, pude perceber o quanto era significativo para o processo formativo as histórias de vida destes professores, registradas no documento. Neste momento, amadurecia em mim o interesse em estudar o programa a partir dos relatos dos professores em processo de formação.

Em agosto de 2011, participei de uma seleção para ingressar como aluna especial no Mestrado em Educação da UFPA. Solicitei, na inscrição, a matrícula para cursar a disciplina “Formação de Professores”, da Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores. Os conhecimentos construídos na referida disciplina contribuíram de forma direta para o amadurecimento de meu objeto de estudo. Ressalto ainda que esta experiência acadêmica no Mestrado, aliada à experiência vivenciada na formação de professores no PROINFANTIL, constituiu incentivo e me levou a concorrer a uma vaga no Mestrado em Educação, no ano de 2012.

No entanto, ao longo dos estudos no Mestrado, outras questões relacionadas a esta temática me desafiavam e se punham a minha frente: o PROINFANTIL surgindo como um programa ligado a uma política emergencial que tem por objetivo dar conta de uma demanda reprimida de professores sem formação. Na literatura atual ocorrem ferrenhas críticas a este

---

<sup>5</sup> O tutor tem por função no programa acompanhar e orientar a aprendizagem do professor cursista em sua cidade. Neste sentido, tem-se como exigência que o tutor resida no mesmo município dos professores cursistas que estão sob sua responsabilidade.

tipo de política; o PROINFANTIL surgindo como ensino em Nível Médio. Em contrapartida há um movimento nacional da categoria dos professores exigindo formação do profissional da educação em Nível Superior; o PROINFANTIL sendo implementado na modalidade à distância e semipresencial com os professores em serviço. Por outro lado, defende-se a educação presencial previamente realizada antes do ingresso deste profissional em sua área de trabalho; e a formação realizada em âmbito nacional, sem considerar, todavia, as especificidades regionais que caracterizam culturas e modos de vidas diversos em nosso país.

Tais questões demonstram que estudar o PROINFANTIL enquanto política pública de formação de professores implica considerar os aspectos contraditórios e conflitantes que caracterizam este programa. Aspectos estes produzidos na dinâmica social e econômica que afetam a educação em nosso país, principalmente nas questões relacionadas à garantia de formação de qualidade aos nossos professores.

Outro fator que estimulou o estudo deste programa de formação foi o ingresso no “Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação do Campo na Amazônia”, vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará. A vivência nos encontros, estudos e debates foram estímulos para reflexões mais aprofundadas sobre as questões relacionadas à Educação do Campo em nosso Estado. A riqueza dos encontros e da pesquisa possibilitou o contato com as diversas realidades dos docentes do campo ao observar a existência de um conjunto de problemas sociais, econômicos e educacionais nas escolas do campo paraense.

Cabe destacar também minha participação, enquanto pesquisadora, no Observatório de Educação Superior do Campo (OBEDUC), projeto este organizado e implementado por meio de parceria entre as universidades federais de Brasília (UNB), do Pará (UFPA) e de Sergipe (UFPE). A participação nesta pesquisa me possibilitou estudar a Educação do Campo e também a formação de professores, o que se dá por meio de pesquisas sobre as Licenciaturas do Campo em nosso Estado, temática com a qual tenho aproximações recentes.

O amadurecimento acadêmico e profissional proporcionados pelas experiências aqui relatadas me possibilitaram definir a problemática para a pesquisa e a escolher o tema deste estudo. Depois de muitas idas e vindas nos municípios do interior do Estado e na região do Marajó, pude perceber as carências econômicas, sociais e de formação vivenciadas por nossos alunos e professores da educação básica.

Tais fatos me fizeram e me fazem inconformada com essa situação, e isso me leva a pensar que este estudo no campo da formação de professores no contexto do PROINFANTIL,



na região do Marajó-PA, poderá acenar para possíveis intervenções do ponto de vista educativo e social naquela realidade.

Para tanto, na **primeira seção** apresentamos os primeiros passos da pesquisa, a problemática em questão e os objetivos do estudo. Nesta seção, trouxemos um pouco de minha história de vida e a motivação para a realização desta pesquisa.

Na **segunda seção** apresentaremos os procedimentos metodológicos. Inicialmente, realizamos um estudo da Arte do campo temático trabalhado, entrecruzando dados acerca da Formação de Professores, Educação Infantil e Memória. Em seguida, abordaremos aspectos que dizem respeito ao *locus* da pesquisa, o município de Ponta de Pedras. Daremos destaque aos sujeitos, ou seja, os professores ribeirinhos formados pelo programa, e ao *corpus* principal, os memoriais dos professores. Apresentaremos brevemente a metodologia Histórias de Vida e a Análise Interpretativa como formas de abordagem da pesquisa qualitativa.

Na **terceira seção** destacaremos o referencial teórico metodológico do trabalho em questão abordando algumas perspectivas teóricas e o amparo legal no campo da Formação de Professores. Apresentaremos o amparo legal e a abordagem teórica da Formação de Professores da Educação Infantil, destacando as concepções de criança e infância; o direito da criança e a educação infantil no Brasil e no Estado do Pará, abrangendo ainda especificidade da Educação Infantil no Campo.

Com o objetivo de analisar o processo de formação do PROINFANTIL, a **quarta seção** traz uma breve abordagem sobre o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) do Ministério da Educação (MEC). Realizaremos uma caracterização geral da estrutura organizacional, formativa e curricular do programa, discutindo seu papel enquanto curso de formação docente. Ainda nesta seção, apresentaremos o perfil dos professores cursistas selecionados e para preservar a identidade dos professores, os mesmos foram identificados por pseudônimos. E por fim, trataremos especificamente das análises dos memoriais de formação, produzidos pelos professores cursistas, durante o período em que estiveram participando do programa PROINFANTIL, de julho de 2009 a julho de 2011. A análise do *corpus* desta pesquisa tem por objetivo responder à questão principal deste estudo: que contribuições o programa PROINFANTIL proporcionou à formação dos Professores do município de Ponta de Pedras-PA?

Ao final da dissertação, apresentamos as considerações finais do trabalho com as conclusões da pesquisa.

## SEÇÃO II

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pretendemos analisar, nesta seção, ainda que com as devidas limitações pela complexidade e extensão da temática, os aspectos fundamentais anunciados na problemática e nos objetivos deste estudo.

Inicialmente, apresentaremos o Estudo da Arte do campo temático trabalhado, entrecruzando dados acerca da Formação de Professores, Educação Infantil e Memória. Na sequência, abordaremos aspectos que dizem respeito ao *locus* da pesquisa, ao município de Ponta de Pedras, sua localização geográfica, história e cultura. Daremos destaque aos sujeitos, ou seja, os professores ribeirinhos formados pelo programa, e ao *corpus* principal, os memoriais dos professores. Apresentaremos brevemente a metodologia Histórias de Vida e a Análise Interpretativa como formas de abordagem da pesquisa qualitativa.

A perspectiva deste estudo, portanto, vincula-se ao movimento de pesquisadores nacionais e internacionais que torna a experiência do sujeito fonte de conhecimento, de formação e autoformação.

#### **2.1 Estado da Arte sobre a temática da pesquisa**

Com o intuito de fazer um levantamento à respeito das pesquisas relacionadas ao nosso objeto de estudo, foi realizada uma pesquisa sobre o Estado da Arte da temática em

questão, com base no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de levantamento das pesquisas no campo da formação de professores, objetivando com isso verificar o caráter inédito deste estudo. Para tanto, entrecruzamos as Categorias *Formação de Professores de Educação Infantil versus PROINFANTIL*; *Formação de Professores de Educação Infantil versus Memória*; *Formação de Professores de Educação Infantil versus Educação Rural*.

Apresentamos, a seguir, os dados que evidenciam os resultados da pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2002 a 2012. A escolha da CAPES deve-se ao fato de a mesma ser uma instituição que prima pelo rigor científico e tem a capacidade de organizar e publicar as produções acadêmicas *stricto sensu* no país.

O gráfico 1 abaixo apresenta os resultados da pesquisa com a utilização das Categorias *Formação de Professores de Educação Infantil versus PROINFANTIL*, no período de 2005 a 2012. A escolha do referido período está relacionada ao período de implantação do programa no país, ocorrida no ano de 2005.

**Gráfico 1 – Formação de professores de Educação Infantil X Proinfantil, no período de 2005 a 2012**



**Fonte:** Banco de Teses e Dissertações da CAPES - dados de 2005 a 2012.

Podemos observar, nos resultados apresentados no gráfico 1, que o maior número de pesquisas envolvendo as categorias Formação de Professores e o PROINFANTIL, como foco, concentra-se no ano de 2012, num total de 05 dissertações com os seguintes títulos: 1) Sentidos produzidos sobre as TIC por professores formadores do Proinfantil; 2) Formação de Professores: contrapontos e paradoxos no Proinfantil da Bahia; 3) O Portfólio na Formação Docente como Espaço de Produção Curricular na Educação Infantil: o Proinfantil em

Mesquita; 4) Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil; 5) PROINFANTIL: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil.

Entretanto, observamos que em 2011 houve apenas duas pesquisas com as seguintes temáticas: 1) As Contribuições do Programa Proinfantil na Identidade Profissional do Professor de Educação Infantil: estudo de caso no Polo Arapiraca; e 2) O PROINFANTIL no Município do Rio de Janeiro: de Agentes Auxiliares de Creche a Professores?

É importante registrar que nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010 não houve pesquisas publicadas na CAPES envolvendo a temática PROINFANTIL em articulação com a Formação de Professores. Apenas em 2011 e 2012 há temáticas abordando esse programa, articulado à Formação de professores, e estas passam a ganhar impulso nas publicações. Este dado ressalta, portanto, a relevância da pesquisa enquanto estudo que analisa as contribuições deste programa para a formação dos professores no Estado do Pará, mais especificamente no município de Ponta de Pedras.

Ainda como referência e fonte de dados a CAPES, realizamos outro levantamento utilizando como categorias de busca as temáticas *Formação de Professores de Educação Infantil versus Memória*, no período de 2002 a 2012. Obtivemos nessa busca 17 dissertações com os seguintes títulos: 1) Lembramos... Brincamos... a Autoformação pela História de Vida; 2) Histórias, estórias e memórias: professoras de Educação Infantil; 3) A constituição da professora de educação infantil pautada na autonomia: entrelaçando Gênero e Profissão; 4) Ludicidade e Imaginário...Suas diversas possibilidades de interlocução para repensar a formação de professores; 5) Educação para a Paz e Educação Infantil: um Olhar e uma Escuta Sensível no Ambiente Educativo; 6) Imagens – Lembranças da formação e docência de professoras de educação infantil; 7) O Processo de Formação continuada dos professores e professoras de Educação Física que atuam na educação infantil no Município de Florianópolis: 1993-2004; 8) Educação Infantil e Contação de Histórias: Memórias e Práticas; 9) Educação Infantil e Linguagem: A atuação do professor; 10) “Comunidades de Investigação”: memórias dos sujeitos educativos sobre as vivências das aulas de filosofia para crianças; 11) O percurso da Educação Física na educação infantil no município de Vitória (ES); 12) Quem vivenciou o que? Memórias e histórias de Infância em Rio Novo; 13) Baús de Saberes e de Significações imaginárias: O lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de pedagogia; 14) A educação escolar e o cinema de animação: em estudo a Turma da Mônica; 15) Memórias de Infância de professoras da educação infantil: Gênero e Sexualidade 16) Escola infantil canguru (1977 – 2005): um estudo a partir de

memórias e documentos; 17) “De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007”.

O gráfico 2, a seguir, mostra o número de dissertações produzidas com a temática em questão, no período de 2002 a 2012, de acordo com os anos de produção:

**Gráfico 2 – Formação de professores de Educação Infantil X Memória, no período de 2002 a 2012**



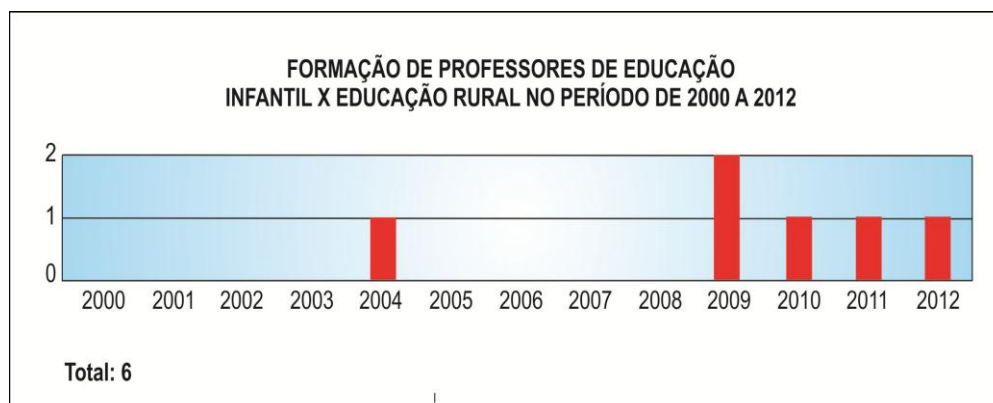
**Fonte:** Banco de teses e Dissertações da CAPES - dados de 2002 a 2012.

Podemos observar no gráfico 2 que no período de 2002 a 2012, o maior número de dissertações versando sobre estas duas temáticas concentrou-se no ano de 2009 e 2010. Ainda assim, nota-se pequeno número de pesquisas, dissertações de mestrado, sobre memória e formação de professores, pois constatamos que apenas 17 dissertações fazem relação entre estas duas temáticas. Este dado contribui, portanto, para justificar a relevância do estudo aqui realizado.

Outro fator que deve ser considerado é a inexistência, no banco da CAPES, de publicações sobre essas temáticas no Estado do Pará. Podemos dizer que é inexpressiva a produção relativa ao estudo com o descritor em questão na região Norte, pois encontramos apenas uma publicação intitulada “Histórias, Estórias e Memórias: professoras de Educação Infantil”, realizada na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

No gráfico 3, a seguir, demonstramos o levantamento realizado sobre as dissertações que abordam as temáticas *Formação de Professores de Educação Infantil versus Educação Rural*.

**Gráfico 3 – Formação de Professores de Educação Infantil X Educação Rural, no período de 2000 a 2012**



**Fonte:** Banco de teses e Dissertações da CAPES- dados de 2000 a 2012.

Ao observar o gráfico 3, constatamos o número reduzido de pesquisas que abordam as temáticas *Formação de Professores de Educação Infantil versus Educação Rural*, realizadas no período de 2000 a 2012. Foram encontradas apenas 6 pesquisas, dissertações de mestrado. Nos anos de 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007 e 2008 não há registros de pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES que abordem tais descritores.

O descritor *Educação Rural* foi utilizado em virtude de não conseguirmos levantar dados sobre dissertações utilizando o descritor *Educação do Campo*, neste banco de dissertações. Os títulos encontrados foram: 1) Educação Infantil com prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas - MG; 2) Quem vivenciou o que? Memórias e histórias de infância em Rio Novo; 3) Barulhar, Soar e Melodiar a vida na Educação Infantil: A reflexividade de uma experiência lúdica musical realizada com as crianças do meio rural; 4) Trajetórias e Narrativas de Professoras de Educação Infantil do Meio Rural de Itaberaba - Bahia: formação e práticas educativas; 5) Os Dizeres das Crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola; 6) Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações.

No que concerne às pesquisas cujo objeto de estudo é o Programa PROINFANTIL, observamos que não foi encontrado nenhum dado nos Bancos de Dissertações e Teses dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPA (PPGED/ICED/UFPA), bem como no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) – (PPGED/CCSE/UEPA).

Os resultados apresentados, decorrentes do mapeamento realizado junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e junto ao banco de Teses e Dissertações dos Programas de

Pós-graduação da UEPA e da UFPA, possibilitaram construir as categorias que permeiam e sustentam esta pesquisa: Formação de professores; Histórias de Vida; e Educação do Campo.

Para dar sustentação teórica a estas categorias foram utilizados os seguintes referenciais teóricos:

- Formação de Professores: Nóvoa (1999, 1988, 1995), Contreras (2002), Veiga (2008) e Paulo Freire (1987, 2001);
- Histórias de Vida: Josso (2004, 1988), Nóvoa (1988, 1992), Passeggi e Barbosa (2008), Pineau (1988, 2006), Dominicé (1998), Bueno (2002, 2006) e Souza (2008, 2006);
- Educação do Campo: Hage (2005, 2008), Silva; Pasuch; Silva (2012) e Oliveira (2007, 2010).

## **2.2 Histórias de Vida e a Análise Interpretativa: questões epistemológicas e metodológicas**

Os desafios colocados diante dos objetivos desta pesquisa estão relacionados ao trabalho árduo e cuidadoso de caracterização do programa e do contexto do município de Ponta de Pedras, bem como à análise dos escritos produzidos nos memoriais de formação ao longo do desenvolvimento do Programa PROINFANTIL.

Nesta subseção, apresentamos uma síntese do processo de desenvolvimento das abordagens (auto)biográficas e/ou das histórias de vida no âmbito da investigação educacional. Em seguida, estabelecemos uma pauta acerca das bases do uso dos memoriais de formação como instrumento de formação e pesquisa no campo das pesquisas (auto)biográficas e/ou das histórias de vida, dando destaque às razões que justificam o uso dos memoriais como *corpus* principal e observando sua importância na produção de conhecimento relativo à formação da pessoa, em especial do professor.

Entre as várias formas que pode assumir a pesquisa qualitativa, recorreremos, para dar conta das questões levantadas no presente estudo, ao suporte teórico das Histórias de Vida, como referência epistemológica e metodológica, para investigar as contribuições, os desafios e as particularidades da formação dos professores ribeirinhos do município de Ponta de Pedras.

Sobre **Histórias de Vida** como referência epistemológica e metodológica, Josso (2004) comenta que a ampliação dos conhecimentos, em dado estudo, pode passar pela definição de Histórias de Vida como metodologia de pesquisa-formação, ou seja, como metodologia em que a pessoa é simultaneamente objeto e sujeito da formação; e tal análise se dará por meio da **Análise Interpretativa** das escritas livres que demarcam as experiências vividas ao longo da formação registradas nos memoriais.

Nesse sentido, podemos dizer que as expectativas, os avanços e recuos vividos por estes professores demarcam suas trajetórias pessoais e profissionais. Sobre os processos de formação e de (auto) formação, gestados no contexto das abordagens (auto) biográficas, Nóvoa (1992, p.18) afirma que

A nova atenção concedida às *abordagens* (auto) biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os surgimentos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Em tal abordagem, o texto é o guardião de reflexões, pensamentos, certezas e incertezas daqueles que se lançam a escrever, pois a escrita por si só foi um dos grandes desafios da existência humana e para alguns, dada a fragilidade da escolarização, escrever significa é um ato de valor incomensurável, uma vez que encadear ideias, dar coerência e coesão a um texto é um processo construtivo.

A dinâmica educativa de pesquisas realizada no âmbito da formação de professores, por meio da implementação da metodologia das Histórias de Vida ou do método (auto)biográfico, é uma experiência de investigação que tem crescido consideravelmente nos dias atuais. Optamos por esta abordagem teórico-metodológica, sobretudo, pela evidência da grande aceitação e utilização dessa perspectiva de pesquisa em investigações relativas à formação docente.

No intuito de compreender os fundamentos que justificam a autonomia desta abordagem teórico-metodológica como objeto e, principalmente, como forma de produção de conhecimento no campo da formação de professores, nos valem de alguns teóricos que refletem sobre as bases epistemológicas do método (auto)biográfico. Para tanto, dialogamos com pesquisadores que se dedicam à análise e aplicação da (auto)biografia e/ou das histórias de vida nas ciências da educação, como Bueno (2006), Dominicé (1988), Josso (2004), Nóvoa (1988, 1992), Pineau (1988, 2006), Souza (2006, 2007, 2008), entre outros.



Nóvoa (1988, p.128), sensibilizado pelo fato de que “mais importante do que pensar em formar um adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como se apropria do seu patrimônio vivencial”, contribui para o campo da educação com as teses de que é impossível separar as “dimensões pessoais e profissionais” e de que o que importa no processo de formação de professores é que eles se preparem para um trabalho de autorreflexão e sobre si e sobre sua profissão.

A pesquisa no campo da educação, no contexto das mudanças que têm marcado a produção do conhecimento na contemporaneidade, apresenta-se envolvida por transformações significativas em relação aos métodos de estudo dos fenômenos educacionais. Durante muito tempo, os estudos em educação foram realizados sob o signo do paradigma tradicional, que tinha na abordagem quantitativa sua base de análise da realidade (LÜDKE, 2006). Atualmente, a produção dos trabalhos científicos em educação encontra-se marcada por múltiplas perspectivas, cuja representação incide na convivência de concepções metodológicas das mais variadas tipologias. As teorizações sobre as Histórias de Vida ou (auto)biografias vêm crescendo no Brasil, acompanhadas de uma significativa prática de investigação.

As Histórias de Vida, ou método (auto)biográfico, possui grande relevância no campo das pesquisas sobre processos de educação de adultos e, mais especificamente, sobre formação de professores. A compreensão das histórias de vida como metodologia de formação dos adultos, por um lado, conduziu à conscientização de que a formação é sempre um processo de autoformação, pois, como afirma Dominicé (1988, p. 61), “o saber de referência está, sobretudo relacionado com a maneira como os adultos voltam a trabalhar ou modificam o que os agentes da sua educação quiseram ensinar-lhes”. Por outro lado, como metodologia para a formação de professores ela “permite a divulgação de olhares novos sobre o trabalho científico e sobre os processos de formação” (NÓVOA, 1992, p. 7).

Enfatizamos a ideia de que o “o indivíduo constrói a sua memória de vida e compreende as vias que o seu patrimônio vivencial lhe pode abrir; ao fazê-lo está a formar-se (emancipar-se) e a projectar-se no futuro.” (NÓVOA, 1988, p. 125). É neste sentido, portanto, que as Histórias de Vida, ou (auto)biografias, se constroem na perspectiva de uma reconstrução do presente para o passado, com base no entrelaçamento entre diversos momentos-chave, e que o campo da formação de professores, de posse desta metodologia, se concentra para a tomada de consciência reflexiva nos percursos de vida.

No campo da formação de professores, é importante salientar que não é suficiente dar voz ao professor, é necessário fazê-lo refletir sobre as nuances que tecem e demarcam sua

formação. É necessário oportunizar momentos nos quais, a partir da reflexão, seja possível enxergar com mais clareza e consciência como ele vem se tornando professor. A esse respeito, Laborit (1992, p. 55 apud Nóvoa 1992, p.7) apresenta o seguinte questionamento: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”. Com esta questão coloca-se novamente em cena a pessoa e o profissional, o ser e o ensinar.

Neste sentido, devemos considerar, portanto, que ao contar sua história, o sujeito/professor narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória; neste exercício reflexivo, também passa, a (re)defini-los, a (re)orientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para sua história de vida pessoal e profissional.

Ponto importante a considerar, a narrativa (auto)biográfica não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma atitude reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, construtor da própria formação. A escrita, portanto, é o lugar privilegiado de reflexão biográfica. Neste sentido, partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances do trajeto percorrido e re-significando-o. Para Souza (2007, p.69),

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.

O movimento de profissionalização entorno do ensino e dos professores provocou mudanças significativas no modo de pensar e investigar as questões educacionais, surge com isso uma diversidade de objetos, práticas educativas e métodos de investigação. As formulações realizadas no âmbito desse movimento, relativas à formação e ao trabalho docente, colocam o professor, em todas as suas dimensões, na centralidade da problemática educacional. Trata-se de uma valorização da pessoa do professor, tanto nas dimensões pessoais, quanto sociais e profissionais, nos processos de investigação com vistas à compreensão e resoluções dos problemas que envolvem a escola e o ensino.

Como afirma Nóvoa (1992), as novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente a sua prática, ressignificando sua formação, refletida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. No âmbito pessoal, esta formação produz a vida do professor, pois estimula a perspectiva crítico-reflexiva. No profissional, produzindo a docência, com dimensões coletivas, ela promove a qualificação de investigadores e de professores reflexivos e no âmbito organizacional, a formação produz a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação coletiva.

Ao analisar a historicidade das pesquisas no campo da educação, verificamos que a partir de 1980 contamos cada vez mais com pesquisas baseadas em Histórias de Vida, relatos de experiências, trajetórias de formação, narrativas (auto)biográficas, entre outros aspectos relacionados à pessoa do professor. Todavia, no início dos anos de 1980, no âmbito da pesquisa educacional, é que ocorre o advento das abordagens (auto)biográficas, conforme Pineau (2006), Bueno et al. (2006) e Josso (2004). Neste período são publicadas pesquisas de natureza (auto)biográfica, produzidas por pesquisadores canadenses e europeus.

No período de 1920 e 1930, o método biográfico entrou em evidência na chamada escola de Chicago. Segundo Bueno (2002), no campo da investigação científica, ele foi utilizado em estudos e análises antropológicas, como alternativa à sociologia positivista. Entretanto, “após esse sucesso o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos” (BUENO, 2002, p. 6). Mas somente na década de 1980 é que o método biográfico voltou a despertar interesse, trazendo grandes contribuições teórico-metodológica para os campos da sociologia, da educação e da psicologia.

Atualmente, as abordagens e as pesquisas (auto)biográficas estão presentes em praticamente todas as academias de ciências da educação, em todo o país, destacando-se uma significativa produção e publicação na área. Segundo Souza (2006) e Bueno (2006), a criação de diversos grupos de pesquisa e as pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação em educação no país contribuíram para o crescimento das histórias de vida e (auto)biografias, seja como prática de formação ou como procedimento de investigação.

Pineau (1988) distingue quatro categorias relacionadas às abordagens (auto)biográficas: a *biografia*, que representa a escrita da vida do outro; a *autobiografia*, que remete à escrita da própria vida; nos *relatos orais*, considera-se o que se escreve sobre a vida do outro; e as *histórias de vida*, que envolve conhecimento de si na relação entre indivíduo e coletivo. Essa última categoria, assim como entende Souza (2006), fundamenta diversos

projetos de pesquisa/formação, a partir da vida dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no plural, por meio da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

Bueno (2006, p. 16), por sua vez, utiliza a expressão método biográfico para “designar as várias modalidades de estudos com histórias de vida, quer sejam biográficas ou autobiográficas”. Já Nóvoa (1988) usa a expressão *método (auto)biográfico*, em que o uso dos parênteses remete à síntese do duplo sentido atribuído ao termo, admitindo-se o entendimento das histórias de vida tanto como biografia quanto como autobiografia. Nos dizeres de Souza (2006), a abordagem biográfica ou (auto)biográfica tanto é método, porque adquiriu, no seu desenvolvimento histórico, uma vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização.

Nóvoa (1992) entende que o interesse pelas (auto)biografias no meio científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem presente na produção literária e artística, que trouxe a perspectiva dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, da qualidade face à quantidade, da vivência face ao instituído.

Neste sentido, defendemos a significativa contribuição da (auto)biografia ou das Histórias de Vida para as pesquisas no campo da educação, gerando “práticas e reflexões extremamente estimulantes”, conforme observa o mesmo autor. Assim, a possibilidade de produzir um conhecimento sobre os professores “mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante” (Ibid., 1992, p. 24).

A concepção formativa da (auto)biografia é decorrente, sobretudo, das formulações geradas nas pesquisas e discussões realizadas por Josso (1988; 2004), Pineau (1988; 2006) e Dominicé (1988), que concebem as Histórias de Vida como instrumento de pesquisa e formação. Assim, a mobilização das (auto)biografias das Histórias de Vida, das experiências de formação, das narrativas, entre outros instrumentos, além de possibilitar a produção de conhecimento sobre algum fenômeno educacional, pode também desencadear um processo formativo tanto na perspectiva do pesquisador quanto da pessoa investigada. Por isso, como acredita Dominicé (1988), a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico, aspecto que caracteriza sua utilização nas ciências da educação.

A abordagem (auto)biográfica passou a fundamentar e subsidiar projetos de formação da pessoa, por meio da reflexividade do processo de investigação, como vemos em Josso (2004). Em síntese, consoante com o entendimento de Souza (2006), a (auto)biografia

configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos a partir de experiências de sujeitos em processo de formação; e, por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si, de suas aprendizagens e experiências de vida.

As abordagens (auto)biográficas, portanto, se justificam pela possibilidade de o sujeito refletir sobre si mesmo, sobre suas histórias, trajetórias e experiências de vida pessoal, social e profissional, o que pode levar à transformação e, com isso, caracterizar um processo de (auto)formação. Também se justifica pelo potencial que as abordagens (auto)biográficas têm de oportunizar a produção de conhecimento sobre as pessoas, suas práticas, formas e processos de atuação em dados contextos, que pode ser uma circunstância ou uma vida inteira. Dessa forma, esse tipo de conhecimento é importante porque possibilita entendimento mais claro e aprofundado dos fenômenos relacionados à pessoa e à sua realidade, contribuindo para a configuração de uma epistemologia da vida real, tal como os sujeitos a vivem, concebem e representam socialmente.

No Brasil, de acordo com Bueno et al. (2006), as pesquisas envolvendo as histórias de vida ou a (auto)biografia começaram a aparecer, com mais evidência, no início dos anos de 1990. Em 1997, foi realizado o *1º Seminário Docência, Memória e Gênero*, na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, com a intenção de reunir pesquisadores e divulgar pesquisas desenvolvidas no âmbito das histórias de vida. O I Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) biográficas (CIPA) teve como objetivo o aprofundamento das discussões teórico-metodológicas sobre pesquisas (auto)biográficas, analisando os recuos e avanços teóricos e empíricos desta abordagem.

De acordo com Souza (2008), no II CIPA, promovido pela Universidade do Estado da Bahia, houve o crescimento do interesse e da participação de professores e pesquisadores. Neste evento, organizaram-se eixos temáticos que permitiram visualizar as mais variadas possibilidades de investigações dentro e fora do campo da educação.

A coletânea de livros *Pesquisa (auto)biográfica & Educação*, que se realiza em parceria com a coletânea de livros francesa *(Auto) Biographie & Education*, ambas dirigidas por Christine Delory-Momberger, Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza, reúne diversos textos que abordam questões relacionadas às pesquisas (auto)biográficas no campo da Educação. Dentre estas publicações, destacam-se os títulos *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*, organizados por Passeggi e Souza (2008); *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*, organizado por Passeggi (2008); *Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória*, organizado por Souza e Passeggi (2008); e

*Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*, tendo como organizadoras Passeggi e Barbosa (2008).

Os textos apresentados nestas coletâneas abordam discussões provenientes de investigações realizadas no Brasil, Espanha, França, Suíça, Polônia, Portugal e Alemanha. Tais produções colocam em evidência as relações dialéticas entre a formação, os territórios e os saberes, que se constroem nas relações entre eles, bem como dentro desta diversidade cultural entre os países, e apresentam nova abordagem metodológica para a pesquisa educacional, indicando seus desdobramentos práticos nos processos de formação.

A obra *Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória* reúne textos tecidos no âmbito de grupos de pesquisa da pós-graduação no Brasil. Nela, é possível observar orientações que embasam a pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação, seus eixos de investigação, seus referenciais teóricos e metodológicos, e os direcionamentos e as tendências atuais das pesquisas (auto)biográficas em educação.

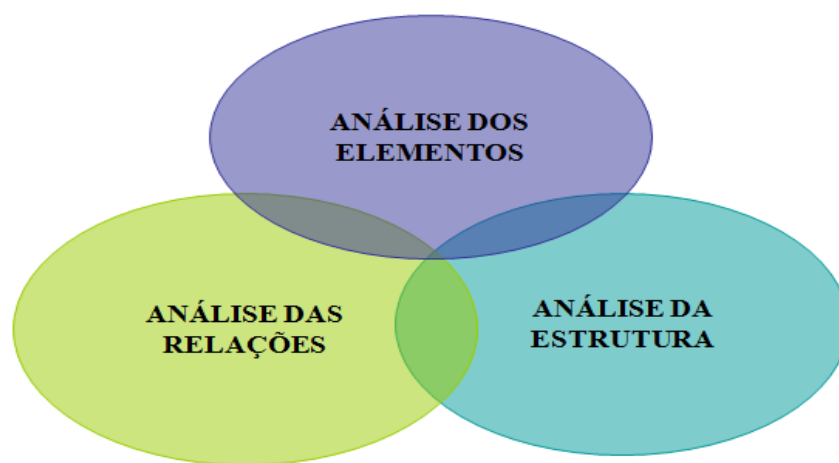
A publicação intitulada *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*, tendo como organizadoras Passeggi e Barbosa (2008), aborda o uso do memorial, enquanto instrumento (auto)biográfico, focaliza suas potencialidades em três grandes vertentes da pesquisa (auto)biográfica: a escrita de si, enquanto fenômeno social; como fonte de investigação; e como dispositivo de formação, procedimento de intervenção e de acompanhamento. Esta publicação, em especial, trouxe grandes contribuições para o estudo acerca do uso do memorial enquanto *corpus* principal desta pesquisa.

Neste sentido, no que diz respeito à produção textual dos memoriais, observamos que esses documentos de formação no PROINFANTIL guardam falas e memórias aprisionadas de professoras que pela primeira vez tiveram que transpor a barreira entre o pensamento e o papel. Todavia, consideramos este processo instrumental diante da superação dos problemas que estas professoras tiveram para registrar suas vidas docentes e pessoais na busca da formação profissional.

Nas teorias relativas ao texto, é possível observar que o texto produzido é definido como matéria escrita. Para que analisemos os sentidos e significados atribuídos pelas pessoas, o texto não significará apenas uma “matéria escrita”; queremos abstrair dele, não só a escrita, mas a materialidade que nele existe, uma vez que ele trás consigo a consciência das pessoas que o produzem, fruto das relações estabelecidas entre os sujeitos na sociedade e sua produção material e imaterial. Para Bakhtin (2006, p.41), as formas de enunciação têm sua forma própria de falar, pois “das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala”.

Isto posto, com o intuito de compreender os memoriais de formação, procedemos a **Análise Interpretativa**, decomposta em momentos que nos permitissem observar as problemáticas levantadas pelos autores dos memoriais, e que evidenciem os significados atribuídos a formação, a concepção de Educação Infantil e as aprendizagens ocorridas no processo de formação, entre outros aspectos, os quais considero uma pré-análise. Assim, a pré-análise do texto pode ser realizada na direção do que explica Marconi e Lakatos (1996, p.30-31) em três elementos importantes, como evidencia a figura 1 abaixo:

**Figura 1: Pré-análise do texto segundo Marconi e Lakatos (1996).**



**Fonte:** Marconi e Lakatos (1996).

Para Marconi e Lakatos (1996) a *análise dos elementos* está relacionada aos pontos básicos que compõe um texto. Segundo essas autoras, esses pontos básicos podem aparecer explícitos e implicitamente, considerando que em alguns casos eles ainda podem ser identificados facilmente; já noutros, exigem esforço maior para compreender o que o autor quer dizer. Por sua vez, na *análise das relações* a finalidade é observar a conexão entre os elementos identificados, o que, segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 31) exige uma análise mais completa,

[...] não só a evidência das partes principais do texto, mas também a indicação de quais delas se relacionam com o tema ou hipótese central. Esse tipo de análise permite verificar se há ou não coerência em relação aos elementos, entre as diferentes partes do texto, e entre elas e a ideia central.

A observação da coerência dos textos dos memoriais, portanto, deve considerar as fragilidades da escolarização a que foram submetidos os professores e professoras, e que de

alguma forma revelam a ideia central que esses textos devem guardar. Já a *análise da estrutura* se preocupa com os elementos estáticos presentes no texto, evidenciados na forma explicar os fenômenos e a dinâmica que explicam como os fenômenos se sucederam.

Para realizar de fato a interpretação do texto que consta no memorial dos cursistas do PROINFANTIL, nos valem dos dizeres de Antonio Joaquim Severino (2007), que define esse tipo de análise como uma demonstração das relações que o autor estabelece ao dissertar sobre determinada temática, atribuindo-lhe razão crítica, avaliação, discussão e julgamento do conteúdo do texto. A análise interpretativa proposta por Severino seria então uma via preferencial para analisar os memoriais, devido o seu processo de construção, e por este processo se dar de forma esquemática e

situar o texto no contexto da vida e da obra do autor, assim como no contexto da cultura de sua especialidade, tanto do ponto de vista histórico como do ponto de vista teórico; explicitar os pressupostos filosóficos do autor que justifiquem suas posturas teóricas; aproximar e associar ideias do autor expressas na unidade com outras ideias relacionadas à mesma temática; exercer uma atitude crítica diante das posições do autor (SEVERINO, 2007, p 60).

Essa perspectiva que Severino apresenta para interpretar o texto mostra o comprometimento do analista em proceder a exames sem cometer agravos éticos à reflexão dos autores, uma vez que esse procedimento de exame de textos faz suscitar a atitude crítica do pesquisador que lê e vive o texto do outro.

Os memoriais dos cursistas são objeto de análise neste estudo. A esse respeito Marília Amorim (2009, p.10) observa, considerando a importância do texto alheio, que “Trata-se de uma memória que está na cultura e em seus objetos. Ela perpassa as relações intersubjetivas e as constitui ao mesmo tempo em que é atualizada por elas”.

Dessa forma, a interpretação do conteúdo dos memoriais é uma tarefa delicada que exige esforço de compreensão para além da palavra escrita, pois neles estão também contidos aspectos sociais e culturais que revelam os professores e o lugar onde vivem.

Do ponto de vista do procedimento, segundo Severino (2007), o analista deve compreender a **Análise Interpretativa** em duas dimensões:



**Figura 2: Dimensões da análise interpretativa.**



**Fonte:** Severino (2007).

Para este autor, dimensão de problematização relaciona-se à discussão de pontos levantados pelo autor explícitos ou implícitos no texto de forma a debater os pontos de vista identificados. A dimensão de síntese pessoal está relacionada à explicitação de um parecer personalizado, permeado pelas ideias do autor, que se configura por redação e reflexões próprias. Assim como a problematização, esta etapa se apoia na retomada de pontos em todas as etapas anteriores (Ibid., 2007, p. 63).

### **2.3 Contexto da pesquisa: caracterização do *locus***

Neste tópico trazemos uma breve caracterização do *locus* pesquisado: a Ilha do Marajó - município de Ponta de Pedras-PA. Apresentamos breve panorama sobre a educação no município, com base em dados secundários e informações de instituições como IBGE, PNUD, IDESP, IPEA e SEPOF, entre outras. Os aspectos históricos do município de Ponta de Pedras foram constituídos nos escritos de Bakri (2009) e Montoai (2010). Para tanto, iniciamos esta subseção descrevendo o contexto Marajoara e a sua história.

Os ancestrais marajoaras eram conhecidos como Nheengafbas, tribo indígena que habitou a Ilha do Marajó no Estado brasileiro do Pará. Araújo (2006), em artigo intitulado “Cultura e escolarização na ilha do Marajó-Pa: transformando doações em esperanças”, publicado na revista intitulada “A Educação, o Currículo e a Formação de Professores”, em 2006, nos apresenta as principais características deste território da amazônia paraense:

Entrecortada por rios, formando um denso labirinto de águas, a Ilha – que antes era geograficamente reconhecida inúmeras tribos indígenas Nheengaíba, assentadas sobre os campos e florestas- é formada hoje político-administrativamente por 16 municípios. A leste, parte mais elevada, fica a região dos campos onde estão localizados os municípios de Cachoeira do Arari, Chaves, Salvaterra, Ponta de Pedras, Santa Cruz do Arari e Soure (ARAÚJO, 2006, p. 197).

A Ilha do Marajó, quase desconhecida da população brasileira, está localizada nas proximidades de Belém, cerca de 80 km. É uma ilha de grandes proporções e de importância ambiental, haja vista tratar-se da maior ilha fluviomarinha do mundo. É cercada pela foz dos rios Amazonas e Tocantins, tendo seu território debaixo d'água por quase todo ano. O acesso se dá por meio de balsas que partem de Belém levando de 2 a 4 horas para aportar, de acordo com a maré e do movimento das águas da Baía do Marajó. Por ser pouco conhecida e explorada, a ilha possui vegetação intocada em boa parte do território. Suas praias doces e salgadas apresentam uma bela paisagem que mistura vegetações de savana e floresta tropical.

Segundo dados da Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó (AMAM), a ilha é dividida em dezesseis municípios que pertencem à Mesorregião do Marajó. Por sua vez, a mesorregião é dividida em três microrregiões:

- Microrregião do Arari: Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Soure.
- Microrregião de Furos de Breves: Afuá, Anajás, Breves, Curralinho, São Sebastião da Boa Vista.
- Microrregião de Portel: Bagre, Gurupá, Melgaço, Portel.

O município de Breves é o mais populoso com cerca de 90 mil habitantes e o de Santa Cruz do Arari o menos povoado, com apenas oito mil residentes. Desses 16 municípios, conforme pode ser observado na figura 3, alguns são de difícil acesso (na região Oeste), por se tratar de área de preservação, ou por terem se tornado área de exploração de algumas corporações. Cercado por águas, o Marajó é também dividido em pequenas ilhas. Os municípios com maior infraestrutura para os habitantes e turistas são Soure, Salvaterra e Cachoeira do Arari.

Figura 3– Municípios que compõem o Arquipélago do Marajó

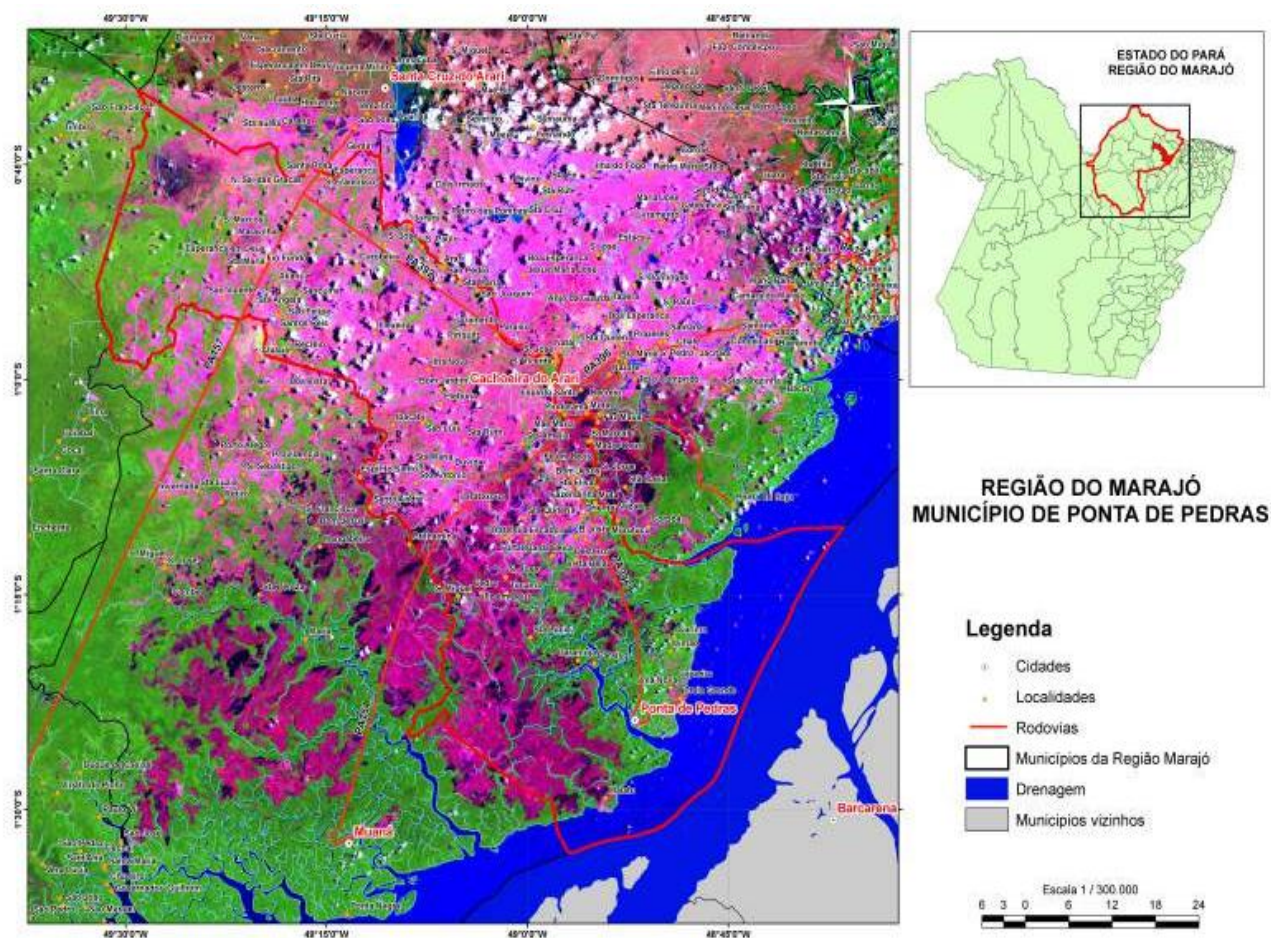


Fonte: Costa (2006)<sup>6</sup>.

Destacam-se também no Marajó a cultura, as danças do Carimbó e Lundu e a Cerâmica Marajoara, além da enorme população de búfalos, que é maior que a de habitantes. Vejamos abaixo, na figura 4, o mapa da Ilha do Marajó na Amazônia Paraense.

<sup>6</sup> Disponível em <http://www.etur.com.br/conteudocompleto.asp?idconteudo=11260>. Acesso em 10 ago. 2013.

**Figura 4 – Localização do município de Ponta de Pedras**



Fonte: Instituto Peabiru, 2013<sup>7</sup>.

O município de Ponta de Pedras pertence ao conjunto dos municípios considerados pequenos em termos demográficos. Localizado na Ilha de Marajó, na região estuária da Amazônia Legal, o município de Ponta de Pedras pertence à mesorregião Marajó e à microrregião Arari.

Segundo Montoia (2010), Ponta de Pedras foi fundado em 1737, com o nome de Vila de Mangabeira, e emancipado à município em 1877. Suas atividades econômicas inserem-se nos vários períodos econômicos pelos quais passou historicamente a Região Norte: a exploração da borracha, o uso de produtos florestais, extração do palmito, produção da mandioca, produção bovina, e a recente produção intensiva do açaí. Sua economia refletiu e influenciou a dinâmica da população local. A figura 5 mostra uma imagem panorâmica da parte central da cidade.

<sup>7</sup> Disponível em [http://peabiru.org.br/desenvolvimentolocal/ponta\\_pedras/](http://peabiru.org.br/desenvolvimentolocal/ponta_pedras/). Acesso em 30 jul. 2013.

**Figura 5 – Imagem aérea do município de Ponta de Pedras**



**Fonte:** Blog Diário Pedrosa, 2013<sup>8</sup>.

No século XVIII, os padres mercedários instalaram-se na aldeia dos Muanás. Devido a existência de algumas propriedades particulares, eles achavam à época que, na então “Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Cachoeira” onde está localizado, hoje, município de Cachoeira do Arari, não podiam desenvolver seus trabalhos, foi então que seguiram para a localidade que chamaram inicialmente de Mangabeiras, às proximidades de uma praia com o mesmo nome. Entretanto, este nome foi alterado para Ponta de Pedras, devido as pedras existentes no local, sendo elevado à condição de Freguesia, em 1737.

Em 1833, ainda na condição de Freguesia, permaneceu ligada ao agora município de Cachoeira. Somente em 18 de abril de 1877 é que foi à categoria de vila com a denominação de Ponta de Pedras, pela Lei Provincial nº 886, de 18-04-1877, ainda com sede na vila de Cachoeira.

Na divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município sede (Cachoeira) aparece constituído de 10 distritos: Ponta de Pedras, Araquiçava, Itacuan, Rio Fábrica, Rio Puchador, Rio Fortaleza, Alto Anabiju, Baixa Anabiju, Igarapé Panema e Urinduba. O Decreto Estadual N.º 6, de 04-11-1930, extingue o município de Ponta de Pedras, sendo seu

<sup>8</sup> Disponível em <http://dariopedrosa.com/wp-content/uploads/2011/04/p-de-pedras.jpg>. Acesso em 05 ago. 2013

território anexado ao município de Cachoeira. Pelo Decreto Estadual N.º 78, de 27-12-1930, é extinto o município de Cachoeira, passando o distrito de Ponta de Pedras a pertencer ao município de Arari. No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o município já denominado Ponta de Pedras é constituído do distrito sede.

A Lei Estadual N.º 158, de 31-12-1948 cria o distrito de Santa Cruz, anexado ao município de Ponta de Pedras. Em divisão territorial datada de 1-07-1950, este município então é constituído de 2 distritos: Ponta de Pedras e Santa Cruz. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1960. No entanto, a Lei Estadual N.º 2460, de 29-12-1961, desmembra do município de Ponta de Pedras o distrito de Santa Cruz, e este é elevado à categoria de município com a denominação de Santa Cruz do Arari. Sob a mesma lei é criado o distrito de Mutá, anexado ao município de Ponta de Pedras.

O acesso a Ponta de Pedras também se dá por via fluvial, num percurso de 3 horas com saída de Belém. O acesso aéreo, o que se dá em 15 minutos, só é possível por meio de voos fretados, pois trata-se da cidade marajoara mais próxima da capital do Estado. Ponta de Pedras divide com os municípios de Anajás e Chaves o privilégio de possuir em seu território os últimos sítios arqueológicos de cultura marajoara, matéria-prima considerável como atrativo para turismo cultural. A praia de Mangabeira voltada para o nascente na baía de Marajó figura no circuito de veraneio do Estado do Pará.

A festa religiosa mais importante de Ponta de Pedras é a de Nossa Senhora da Conceição, a padroeira do município. A comemoração acontece no dia 8 de dezembro, com realização de missa, procissão, arraial e palanque para apresentações. Merece destaque também a festa de São Francisco de Assis, em outubro, na localidade de Recreio.

A tradição religiosa é tão forte que no período das festividades dos santos, o trabalho no município é facultado. Vivenciamos várias vezes esta situação quando tivemos que alterar as datas do calendário das fazes semi-presenciais do PROINFANTIL, ou então as visitas técnicas, em virtude das festividades dos santos. Independente da religião dos moradores do município, todos se envolvem nos trabalhos da festividade por estas serem consideradas também um evento de tradição cultural.

Quadrilhas juninas, bois-bumbás e carimbó constituem os elementos da cultura popular local mais frequentes. São produzidos, artesanalmente, em Ponta de Pedras, potes, filtros, esteiras, bolsas, enfeites de parede e sandálias, bijuterias, tendo como matérias-primas o barro, a palha, a madeira e a corda. Começa a ter grande importância, também, a fabricação artesanal de móveis e embarcações. É importante registrar que uma Biblioteca Pública e um Cinema são os únicos equipamentos culturais de que dispõe Ponta de Pedras.

No que se refere ao relevo, o município é representado por baixos níveis de altitude, com presença de altos e médios terraços e áreas de várzea. Morfoestruturalmente está inserido no Planalto Rebaixado da Amazônia. A figura 6 abaixo mostra um dos aspectos do relevo:

**Figura 6 – Localidade Porto Santo nas proximidades de uma escola municipal**



**Fonte:** Melo (2011).

Ponta de Pedras apresenta na sua hidrografia quatro rios de importância: o Rio Arari, que serve de limite natural entre Ponta de Pedras e Cachoeira do Arari; o Rio Anabiju, à Oeste do município, mas também se dirige para o Sudeste e serve de limite natural entre Ponta de Pedras e Muaná; o Rio Anajá, em sentido contrário ao Rio Anabiju, do Oeste para Nordeste, servindo parcialmente de limite entre o município de Ponta de Pedras e o município de Anajás; e a Sudeste do município, o Rio Marajó-Açu, às margens do qual se localiza a sede do município de Ponta de Pedras. Este rio se interliga, a montante, com vários rios, furos e igarapés e deságua na baía de Marajó. Ao longo destes pequenos rios estão localizadas várias escolas municipais, onde residem e trabalham os professores formados pelo programa PROINFANTIL.

Vejamos abaixo, na figura 7 a imagem do rio Marajó-Açu, às margens de Ponta de Pedras:

**Figura 7 – Rio Marajó-Açu**

**Fonte:** Melo (2011).

Caracterizado como equatorial úmido, o clima do município de Ponta de Pedras apresenta as características inerentes a esse clima: a umidade elevada e a alta pluviosidade nos seis primeiros meses do ano. Os primeiros meses, portanto, são os mais chuvosos, ocorrem as menores temperaturas, enquanto que, nos últimos seis meses, ocorrem às temperaturas mais elevadas.

Segundo dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população total no ano 2010, ano de implementação do programa PROINFANTIL, era de 25.838, para uma área de 3.365,20 km<sup>2</sup>, e possuía uma densidade demográfica de 7,68 Hab./Km<sup>2</sup>. A população é predominantemente jovem, segundo dados do IBGE, como mostra a tabela 1.

**Tabela 1 – Faixa Etária dos moradores do município de Ponta de Pedras-Pará**

Idade	Ponta de Pedras		Pará	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
0 a 4 anos	1.197	1.072	303.131	291.342
5 a 9 anos	1.508	1.488	397.851	383.727
10 a 14 anos	1.531	1.465	425.547	410.621
15 a 19 anos	1.474	1.437	396.977	390.202
20 a 24 anos	1.356	1.257	375.543	373.462



25 a 29 anos	1.163	1.075	352.748	354.717
30 a 34 anos	929	946	310.021	307.253
35 a 39 anos	809	769	259.524	255.011
40 a 44 anos	733	621	221.141	213.683
45 a 49 anos	575	548	179.840	174.157
50 a 54 anos	523	434	148.706	145.503
55 a 59 anos	402	332	117.257	115.771
60 a 64 anos	285	239	88.059	86.379
65 a 69 anos	234	190	67.039	67.346
70 a 74 anos	153	156	46.728	48.614
75 a 79 anos	103	139	30.050	32.675
80 a 84 anos	69	85	16.710	20.299
85 a 89 anos	40	41	7.766	10.309
90 a 94 anos	15	27	3.503	5.409
95 a 99 anos	5	14	1.137	2.212
Mais de 100 anos	3	4	274	625

**Fonte:** IBGE/Cidade@, 2013<sup>9</sup>.

Os dados do IBGE apresentados na tabela acima referente à faixa etária da população de Ponta de Pedras nos mostram que de uma população de 25.999 habitantes, 16.023 estão na faixa etária entre 0 e 29 anos. Em contrapartida, temos um total de 9.423 pessoas na faixa etária entre 30 e 100 anos, daí dizer que a população do município é consideravelmente jovem.

De outra forma, constatamos esta realidade no próprio grupo de professores que participaram da formação no programa. Em média, os cursistas estavam na faixa-etária entre 20 a 35 anos. Esta realidade populacional manifesta a necessidade de políticas públicas sociais e educacionais para a juventude, já que na sede do município e nas comunidades distantes há poucas oportunidades de estudo, trabalho e de políticas públicas sociais destinadas a este grupo de pessoas.

No mesmo quadro percebemos também que de um total de 16.023 jovens, 2.269 são crianças, o que nos permite dizer que há necessidade de escolas e creches para o atendimento da população infantil. Entretanto, como veremos em alguns dados que serão apresentados posteriormente, constatamos que não há creche para atendê-los, o que os faz ficarem em casa

<sup>9</sup> Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=150570>. Acesso 31 jul. 2013

com os irmãos mais velhos para que os pais possam trabalhar na pesca, na colheita do açaí, nas plantações, etc. Após completarem 3 anos, as crianças são matriculadas em turmas multisseriadas, como pudemos constatar ao longo das visitas técnicas junto aos professores.

As turmas multisseriadas nas escolas ribeirinhas de Ponta de Pedras é uma realidade que retrata a precariedade do trabalho docente, pois são precárias as condições dos espaços escolares, do transporte e da merenda escolar. Tais fatos são destacados no artigo, publicado na ANPED em 2005, de autoria do professor Salomão Hage<sup>10</sup>, ao socializar os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa GEPERUAZ, tendo em vista o diagnóstico da realidade da educação do campo no Estado do Pará, com foco nos desafios que enfrentam os sujeitos envolvidos com as escolas multisseriadas.

Este estudo apresentou brevemente os desafios enfrentados pelas escolas multisseriadas. Entre esses desafios, ressalta-se que a educação escolar ribeirinha acontece perante um modelo educacional precário, marcado pela presença de uma escola multisseriada sem infraestrutura e espaços adequados, currículos deslocados da realidade, materiais educacionais e merenda escolar escassos. Os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas multisseriadas, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc. E, além disso, sofrem pressões das secretarias de educação e encontram-se submetidos a uma grande rotatividade, mudando constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego (HAGE, 2005). A figura 8 abaixo mostra a realidade de uma escola municipal ribeirinha:

**Figura 8 – Imagem do pátio de uma escola municipal ribeirinha**



**Fonte:** Melo (2011).

<sup>10</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA.

Quando se trata da realidade dos níveis de ensino mais elevados, a situação também não é diferente. A educação no município de Ponta de Pedras ainda recebe pouca atenção no Ensino Médio, ficando a cargo da SEDUC esta demanda. Seus estabelecimentos de ensino se concentram na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, conforme Tabela 2, que mostra o número de escolas por série.

**Tabela 2 – Número de escolas por série**

Variável	Ponta de Pedras
Pré-escola	50
Fundamental	60
Ensino médio	2

Fonte: IBGE/Cidade@, 2013<sup>11</sup>.

Ao analisar os históricos dos professores, sujeitos desta pesquisa, percebemos que em sua maioria, ao ingressarem no PROINFANTIL, possuíam apenas o Ensino Fundamental e poucos concluíram o Ensino Médio. Daí a necessidade de formação de professores para os que não possuem a formação mínima e atuam na Educação Infantil.

Considerando que grande parte da população local é jovem, podemos inferir que o acesso ao Ensino Médio é precário, uma vez que não há quantidade de escolas suficiente que atenda a demanda da população, que além de ter que sair das comunidades ribeirinhas em direção à sede do município para estudar, ainda encontra dificuldades para garantir a matrícula, uma vez que não há quantidade de escolas suficiente ao atendimento.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o aproveitamento dos estabelecimentos de ensino por parte da população na Educação Infantil, que é o foco central da presente pesquisa, pode ser observado na tabela 3:

**Tabela 3 – Número de matrículas na Educação Infantil em 2012**

Dependência	Educação Infantil	
	Creche	Pré-Escola
Estadual	0	0
Municipal	0	867
Total	0	867

Fonte: INEP, 2013.

<sup>11</sup> Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=150570>. Acesso 31 jul. 2013

É importante observar, na tabela 3, que os dados referentes à creche estão zerados a nível estadual, isso se deve ao fato de o Estado do Pará, fundamentado na Constituição Federal de 1988 e na Constituição Estadual (1989), procurou viabilizar a descentralização do ensino com a municipalização (em que os municípios ficam incumbidos, com prioridade, do Ensino Fundamental e Educação Infantil, via convênios e regime de cooperação técnica e financeira), a partir de 1997.

Também podemos observar na tabela 3 a inexistência de matrículas em creches no município de Ponta de Pedras, uma vez que não há creches no município. As crianças são matriculadas a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil, e em turmas multisseriadas com os primeiros anos do Ensino Fundamental, como pudemos constatar em nossas visitas às escolas municipais.

Em relação ao número de funções docentes deste mesmo município, podemos dizer que a grande maioria está vinculada ao Ensino Fundamental, como pode ser visto na tabela 4 abaixo:

**Tabela 4 – Funções Docentes por Dependência Administrativa e Graus de Ensino 2005-2010**

Anos/	Graus	Funções Docentes <sup>12</sup>				
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
2005	Pré-Escolar	-	1	95	-	96
	Ensino Fundamental	-	39	154	-	193
	Ensino Médio	-	26	-	-	26
2006	Pré-Escolar	-	-	98	-	98
	Ensino Fundamental	-	45	153	-	198
	Ensino Médio	-	43	-	-	43
2007	Pré-Escolar	-	-	50	-	50
	Ensino Fundamental	-	42	171	-	213
	Ensino Médio	-	25	-	-	25
2008	Pré-Escolar	-	-	56	-	56
	Ensino Fundamental	-	33	168	-	201
	Ensino Médio	-	28	-	-	28
2009	Pré-Escolar	-	-	68	-	68
	Ensino	-	33	184	-	217

<sup>12</sup> O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento. O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série.

	Fundamental					
	Ensino Médio	-	24	-	-	24
<b>2010</b>	Pré-Escolar					
	Ensino Fundamental	-	33	243	-	276
	Ensino Médio	-	31	-	-	31

**Fonte:** MEC/INEP/SEDUC - Elaboração: Idesp/Sepof .

Esta tabela mostra a função docente por dependência administrativa com o número de professores por escola que leciona e em cada grau/modalidade de ensino. Um professor pode ter também mais de uma função docente, ele comumente atua no Ensino Fundamental e na Pré-escola em classes multisseriadas. Um dado se destaca na tabela 4, o número de professores de Pré-escola diminuiu de 95, em 2005, para 68 professores, em 2009. Este dado nos inquieta, pois não sabemos se escolas foram fechadas no meio rural ou se passaram a incluir mais crianças em turmas multisseriadas no Ensino Fundamental.

Quando se trata de espaços de acesso e incentivos à leitura, constatamos que ainda é muito baixo o número de bibliotecas no município de Ponta de Pedras. Entretanto, vale ressaltar tal crescimento na esfera municipal, passando de 2 para 6 bibliotecas no período de 1996/2009, para o Ensino Fundamental, e de 1 para 2 na esfera estadual, para o Ensino Médio. Mais bibliotecas podem representar maior número de leitores e, conseqüentemente, uma população mais informada. A esse respeito, vejamos os dados da tabela 5 abaixo.

**Tabela 5 – Bibliotecas por Dependência Administrativa e Graus de Ensino 1999-2009**

Anos/ Graus	Bibliotecas				
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
<b>1999</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	-	1	-	<b>1</b>
<b>Ensino Médio</b>	-	-	-	-	<b>-</b>
<b>2000</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Ensino Médio</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>2001</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Ensino Médio</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>2002</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Ensino Médio</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>2003</b>					

<b>Ensino Fundamental</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Ensino Médio</b>	-	2	-	-	<b>2</b>
<b>2004</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Ensino Médio</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>2005</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Ensino Médio</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>2006</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	-	1	-	<b>1</b>
<b>Ensino Médio</b>	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>2007</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	14	1	-	<b>2</b>
<b>Ensino Médio</b>	-	2	-	-	<b>2</b>
<b>2008</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	1	2	-	<b>3</b>
<b>Ensino Médio</b>	-	2	-	-	<b>2</b>
<b>2009</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	1	2	-	<b>3</b>
<b>Ensino Médio</b>	-	2	-	-	<b>2</b>

**Fonte:** SEPOF, 2011.

Apesar de os dados da tabela 5 mostrarem pequeno aumento de bibliotecas de 1999 a 2009, eles também revelam uma das principais dificuldades dos tutores responsáveis pelo acompanhamento e orientação dos professores cursistas, ao longo do curso, no que diz respeito ao acesso à leitura e à produção da escrita.

Cabe observar que a prática da leitura não era hábito dos professores, e que o acesso a livros sempre foi um desafio. Os professores tinham dificuldades para realizar as leituras dos materiais didáticos e autoinstrucionais do curso, e isso fazia também com que eles tivessem resistências à escrita de seus memoriais. A falta de hábito, aliada a pouca oportunidade de contato com os livros, gerava obstáculos ao processo de formação destes professores.

Já em relação aos laboratórios de informática, podemos dizer que houve estagnação neste recurso, pois havia apenas 1 laboratório municipal para o Ensino Fundamental e um estadual para o Ensino Médio, como pode ser visto na tabela 6.

**Tabela 6 – Laboratórios de Informáticas no município de Ponta de Pedras/2004 a 2009**

Anos/ Graus	Laboratórios de Informática				
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
<b>2004</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	-	-	-	-
<b>Ensino Médio</b>	-	-	-	-	-
<b>2005</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	-	-	-	-
<b>Ensino Médio</b>	-	-	-	-	-
<b>2006</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	-	-	-	-
<b>Ensino Médio</b>	-	-	-	-	-
<b>2007</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	-	-	-	-
<b>Ensino Médio</b>	-	-	-	-	-
<b>2008</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	-	-	-	-
<b>Ensino Médio</b>	-	<b>1</b>	-	-	<b>1</b>
<b>2009</b>					
<b>Ensino Fundamental</b>	-	-	-	-	-
<b>Ensino Médio</b>	-	<b>1</b>	-	-	<b>1</b>

**Fonte:** SEPOF, 2011.

Os dados da tabela 6 também revelam o acesso tecnológico como uma das dificuldades da formação, pois o PROINFANTIL, por ser um programa desenvolvido na modalidade semipresencial, exigia comunicação constante entre os professores cursistas e os tutores e entre tutores e professores formadores. Esta comunicação, em parte, acontecia via tecnologia da informação e comunicação (TIC's), porém, o desenvolvimento era precário devido não haver na sede do município laboratórios nas escolas e pouquíssimas Lan-hause.

A tabela abaixo apresenta uma panorâmica do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município de Ponta de Pedras, no período comparativo 1991 e 2000, onde se pode observar, na tabela 7, a evolução positiva nos três indicadores utilizados:

**Tabela 7 – Indicadores do IDH do Município de Ponta de Pedra**

MUNICÍPIO	1991				2000			
	IDHM	IDHM-REND A	IDHM-LONGEVI DADE	IDHM-EDUCAÇÃO	IDHM	IDH M-REN DA	IDHM-LONGE VIDAD E	IDHM - EDUC AÇÃO
Ponta de Pedras	0,488	0,275	0,628	0,561	0,652	0,510	0,710	0,736

**Fonte:** Atlas de Desenvolvimento Humano/PNUD, 2000.

Observamos que os percentuais são crescente em todos os índices de IDH do município de Ponta de Pedra. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) para o ano 2000 foi de 0,652, sendo a educação o item de maior valor, 0,736, e a renda o de menor valor: 0,510. A longevidade é relativamente boa, o que pode ser reflexo das boas condições de saúde e, conseqüentemente, de vida da população. Embora Ponta de Pedras esteja entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8), de acordo com a classificação do PNUD, o município apresenta forte concentração de renda identificada por meio do elevado Índice de Gini da região, para o mesmo período: 0,56.

**Tabela 8 – População Segundo Situação da Unidade Domiciliar 1980/1991/1996/2000/2007/2010**

Anos	Urbana	Rural
<b>1980</b>	2.928	9.948
<b>1991</b>	5.866	10.634
<b>1996</b>	7.351	10.054
<b>2000</b>	8.641	10.053
<b>2007</b> <sup>13</sup>	11.189	13.087
<b>2010</b>	12.424	13.575

**Fonte:** IBGE - Elaboração: Idesp/Sepof .

Podemos observar na tabela 8 que embora a população urbana tenha crescido significativamente entre a 1980 e 2010, este crescimento não se deu em detrimento da população rural, ou seja, aquelas localizadas nas comunidades rurais e ribeirinhas distantes da sede do município. De 1980 a 2010, a população rural cresceu menos que a urbana, passando de 9.948 para 13.575, porém, é maior que a urbana nos dados de 2010.

<sup>13</sup> População Estimada.



Os dados da tabela 8 nos revelam que mais da metade da população de Ponta de Pedras vive no meio rural e ribeirinho e que, portanto, possui uma dinâmica cultural própria e modos de vida específicos. Ao mesmo tempo em que há certa privação social, há imensa riqueza de saberes, experiências e modos de vida que carecem de políticas públicas efetivas e que atendam a seus modos de ser e de estar no campo.

Estes dados também nos ajudam a pensar sobre a necessidade de formação para os professores das áreas rurais, já que, em sua maioria, dos 28 professores que participaram do programa em Ponta de Pedras, mais da metade moram e trabalham em comunidades rurais e ribeirinhas. Segundo a própria SEMED, os professores residentes na sede do município, e que atuavam na Educação Infantil já possuíam a formação mínima (Magistério) ou eram graduados em Pedagogia.

Na figura 9 podemos visualizar duas escolas ribeirinhas de Ponta de Pedras, sua localização e suas péssimas condições de infraestrutura:

**Figura 9 – Escolas Municipais de Ponta de Pedras – PA**



**Fonte:** Melo (2010).

O acesso a estas escolas ribeirinhas ocorre via rios ou por caminhos na floresta feitos pelos moradores das comunidades. As condições de infraestrutura são sempre precárias. Os banheiros ficam nos quintais das escolas, não há saneamento ou esgotamento sanitário. Os moradores são os maiores patrocinadores destes espaços. Para tanto, fazem rifas, promovem festinhas para arrecadar dinheiro e manter as despesas da escola com materiais de higiene ou lanche para as crianças. São, portanto, nesses espaços educativos que estudam as crianças de Ponta de Pedras, e tal realidade não se diferencia das outras realidades do campo no Estado do Pará.

## 2.4 O *corpus*: memoriais de formação

*O que somos, ou melhor, o sentido do que somos,  
Depende das histórias que contamos  
(Jorge Larrosa)*

Ao longo do texto desta seção mostramos as perspectivas adotadas para com esta pesquisa que envolve a formação de professores da Educação Infantil do município de Pontas de Pedras-PA no contexto da PROINFANTIL. Tais perspectivas apontam para inserção em um universo que ultrapassa a mera análise teórica e assinala para as identidades de pessoas que vivem e trabalham em lugar específico, e que seduzem o pesquisador a buscar o sentido das interpretações que atribuem à vida, pois o fascínio que isso exerce sobre o trabalho do pesquisador concentra-se na busca de significado para as inferências, falas ou registros diversos.

Godoy (1995) ressalta que para tratar de fenômenos como o que é proposto nesta dissertação, as pesquisas qualitativas têm sido a opção mais usada, pois é a única via que possibilita ao pesquisador capacidade de compreender fenômenos oriundos das intrincadas relações que os seres humanos estabelecem, sejam elas entre as pessoas ou com o ambiente, uma vez que os fenômenos analisados em uma base qualitativa partem do contexto que os envolvem, considerando que é no contexto que se integram os sentidos dados pelas pessoas às suas realidades, e ao pesquisador é possível captar a natureza do fenômeno estudado.

Neste trabalho, o foco central é a compreensão da identidade das pessoas que participaram do PROINFANTIL, pois, ao passarem por um processo formativo, o fato de a formação ser à distância ou semipresencial impacta sobre o universo cultural desses professores, imprimindo-lhes outros aspectos, como a identidade forjada no interior do município de Ponta de Pedras. Segundo Sá-Silva (2009, p.188), a constituição da identidade é feita de papéis que as pessoas assumem com base no que o autor chama de “identidade pressuposta”. Assim, é possível afirmar que a pesquisa com base qualitativa colabora para que se possa entender a identidade profissional e pessoal como parte da materialidade da vida e cotidiano.

Partindo desse pressuposto, Godoy (1995) aponta que a pesquisa qualitativa pode acontecer pelo menos de três formas: a análise documental, o estudo de caso e a etnografia. Destas, observamos que a *análise documental* é a forma mais adequada para este estudo, considerando que ao analisar os memoriais dos cursistas, pretendemos abstrair desses instrumentos o caráter epistemológico que tais escritos guardam. Além disso, importa também

apreender as dimensões sociais, políticas e culturais presentes na vida das pessoas, o que favorece a observância do “processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.2).

Os memoriais a serem analisados, portanto, podem ser compreendidos como documentos, pois apresentam aspectos factuais que envolvem os questionamentos centrais da pesquisa ao indagar concepções dos professores, motivações e conhecimentos adquiridos com a formação. Segundo Sá-Silva et al. (2009), esse tipo de documento se caracteriza pela ausência de tratamento.

Desta forma, podemos dizer que a pesquisa qualitativa de natureza documental é, ao contrário das pesquisas de natureza empírica, uma possibilidade de inovar no tratamento de informações que podem revelar a subjetividade de grupos, pois mesmo sem o contato direto, o pesquisador pode se revestir do trato arqueológico para revelar significações, identidades e possibilidades guardadas nos escritos dos professores ribeirinhos de Ponta de Pedras.

O *corpus* desta pesquisa são os memoriais dos professores cursistas em processo de formação no PROINFANTIL, os quais têm por objetivo organizar o conjunto de relatos do professor cursista, e foram construídos no dia a dia, considerando seu crescimento pessoal e profissional no curso. Neste documento os professores registram seus avanços, receios, sucessos e reflexões sobre todo o processo vivido (GUIA GERAL, 2005).

Ao considerar o uso de memoriais em pesquisas e suas características, Passeggi (2008, p.35), quando trata à respeito de fontes autobiográficas, na obra intitulada “Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente”, ressalta a importância da escrita reflexiva registradas em memoriais, portfólios ou diários, e comenta que

A finalidade de escrever sobre a própria aprendizagem é justamente a de poder (aprender) a situar-se, deliberadamente, do lado do processo e não do produto, da ação e não da produção, pois se volta para a relação da pessoa com o conhecimento. A escrita reflexiva sobre a experiência de aprendizagem, quer se trate de um memorial, um portfólio, um diário de pesquisa ou da história de vida profissional, formam para a formabilidade, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história”, considerada como “processo de formação.

Ainda no que respeita à escrita reflexiva sobre a experiência de aprendizagem, Dominicé (1990) comenta que o “sujeito constrói ativamente seu saber ao longo de seu

percurso de vida”. Para ele, aspectos relativos à construção do saber, que mobilizam a experiência pessoal e necessitam de interação e diálogo,

[...] passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ, 1990, p. 66 apud COSTA, 2004, p. 74).

Hoje, tendo em vista as pesquisas acerca do saber do professor (FREIRE, 1997; NÓVOA, 1992) sabemos que o adulto em processo de formação também vive um processo de construção permanente. Nesse sentido, Freire afirmava que o conhecimento só se constrói quando há curiosidade e interesse por parte do aprendiz. Para ele, é preciso que aquilo que aprendemos faça sentido para nossa vida; de outro modo, será um conhecimento vazio, que provavelmente cairá no esquecimento.

É desta forma que a escrita de memoriais ou “narrativas de formação”, como têm sido nomeadas as experiências com a escrita de memoriais, podem contribuir significativamente para a estruturação de novos conhecimentos, pois possuem como foco a fala dos sujeitos, o relato de suas próprias experiências, ideias, sentimentos e dúvidas. No momento de narrar sua história, os indivíduos se apropriam mais intensamente dela, reconstróem caminhos, refletindo sobre sua trajetória, fazendo relações entre as diversas experiências vividas e dando sentido próprio a sua história de vida.

No PROINFANTIL, os professores cursistas realizavam diferentes atividades: eram atividades coletivas presenciais, com carga horária de 160 horas por módulo, e atividades individuais, compreendendo o estudo individual; atividades de estudo com base nos livros de disponibilizados, a serem respondidas no Caderno de Aprendizagem (CA); registros reflexivos, um dos instrumentos de autoavaliação do professor cursista; e a produção do portfólio. No programa, a escrita é entendida como importante instrumento de reflexão e formação pela possibilidade de organização do conhecimento e de expressão de ideias e sentimentos.

O Portfólio, voltado para as disciplinas pedagógicas, é construído ao longo das unidades e é composto por três instrumentos: o *planejamento diário* do trabalho que foi observado pelo tutor, na visita mensal; o *registro reflexivo* de uma atividade interessante realizada com as crianças (planejamento, relato e avaliação); e o *memorial*, escrita livre e particular sobre o seu processo de formação ao longo do curso.

O sistema de avaliação e o material didático dos professores trazem como pressuposto a concepção de formação baseada no **professor reflexivo**, ou seja, no processo educativo o professor trabalha no sentido de superar práticas cristalizadas e refletir sobre as suas ações no cotidiano junto às crianças.

Donald Schön, filósofo que introduziu os pressupostos da prática reflexiva, que objetiva resgatar a base reflexiva da atuação profissional em contraposição à racionalidade técnica da formação docente, propõe a epistemologia da prática, trazendo três tipos de reflexão: *a reflexão sobre a ação* (pensamos e avaliamos o que realizamos), *a reflexão na ação* (a reflexão se dá em meio à ação), e *a reflexão sobre a reflexão na ação* (pensar sobre a reflexão na ação vivida).

Ao refletir sobre a concepção de Schön, Contreras (2002) comenta à respeito do modo como os professores geram o conhecimento sobre sua prática, e como lidam com as dificuldades na ação profissional:

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. Para isso, Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação” (CONTRERAS, 2002, p. 106).

Para o mesmo autor, a grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas no que respeita a seus fundamentos pragmáticos, que não se situam na tradição crítica. Pois, para ele,

A prática profissional não é só a realização de pretensões educativas. Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez. Como podemos reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade? Reflexão é suficiente para isso? O que faz pensar que a reflexão do ensino conduz por si mesma a busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora e não ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais que poderiam ser injustas e alienantes? (Ibid., p.134).

A questão central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz a reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa a crítica ao conceito de professor reflexivo.

Certamente é inegável a contribuição do Schön para uma nova de visão de formação docente, principalmente por este estabelecer a reflexão sobre a prática como possibilidade de mudanças, embora se reconheça que o conhecimento não é exclusivamente prático, e que ele é construído nas relações que estabelecemos entre a prática e as interpretações da mesma, que chamamos de teoria.

Com base nesta proposta de formação do professor reflexivo, o Livro do Tutor (2005), publicado pelo Ministério da Educação, traz orientações para o acompanhamento do memorial afirmando que este instrumento tem por propósito:

[...] fazer com que o professor cursista tenha um momento de reflexão, não apenas de suas aprendizagens relativas aos conteúdos específicos, como já faz no registro reflexivo de seu *caderno de aprendizagem*, mas que ele também possa refletir sobre seu compromisso, seu envolvimento no curso e a contribuição deste para seu crescimento profissional. É no memorial que o Professor Cursista relata seus avanços em relação a própria prática cotidiana de professor. É no memorial que ele exercita sua capacidade reflexiva sobre sua atuação, seu empenho e compromisso com as crianças e a educação propriamente dita (p.30).

O memorial no PROINFANTIL tem caráter avaliativo de formação e autoformação. Com base nesta proposta de registro reflexivo, o professor cursista faz um relato escrito de suas experiências no decorrer do curso para que possa refletir sobre o seu desenvolvimento durante o curso, e sobre a sua prática pedagógica na Instituição de Educação Infantil. E isso contribui também para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita do professor cursista, segundo o Guia Geral (2005) de orientações.

Desta forma, o memorial era entregue ao Tutor no encontro quinzenal, ao final de cada duas unidades. O tutor avaliava o memorial e o devolvia aos professores cursistas no encontro quinzenal seguinte, com as devidas orientações para a reescrita, quando necessário. O professor, para que tivesse seu memorial aprovado, deveria atingir a pontuação igual ou superior a 60% de aproveitamento, com base nos seguintes critérios de avaliação: capacidade de reflexão sobre a própria prática; capacidade de conexão entre aquilo que estuda com a prática que desenvolve; aprofundamento dos assuntos tratados no texto do memorial; organização das ideias de forma clara e coerente e o uso correto da língua escrita (GUIA GERAL, 2005).

Ao longo de dois anos de formação, os professores cursistas produziram 16 memoriais organizados em 4 portfólios. Foi notória a evolução da produção dos professores

referentes ao uso da língua padrão, ao aprofundamento das ideias sobre suas experiências na formação e até mesmo à quantidade de laudas que passaram a produzir ao longo do acompanhamento da produção da escrita destes memoriais, pois, inicialmente, eles produziam cinco linhas com muitas dificuldades em expressar suas ideias. Ao final do curso, tínhamos arquivados na Agência de Formação memoriais com cerca de dez, doze e quinze laudas.

Sobre as dificuldades descritas, assim o MEC orientava:

Possivelmente, será este o trabalho em que os Professores Cursistas, inicialmente, apresentarão mais dificuldades. Isso não só é previsível como também é compreensível. Primeiramente, porque esse tipo de trabalho é pouco conhecido, e o que se sabe dele costuma estar ligado às atividades acadêmicas na universidade (MEC, 2007, p. 30).

As dificuldades na escrita do memorial estão relacionadas às dificuldades que as pessoas geralmente possuem na redação de textos, seja pela complexidade do ato de escrever de acordo com o gênero e conforme as regras da língua culta, seja pelo fato de que nem sempre é fácil expor emoções, dúvidas, pontos de vista, críticas, ou mesmo expressar as fragilidades e os questionamentos na escrita.

Portanto, para este estudo, foram selecionados 4 memoriais, produzidos no primeiro semestre da formação, e 4 memoriais produzidos no último semestre, reunindo um conjunto de 8 memoriais por professor. Durante a leitura destes documentos, foram selecionados alguns trechos para análise conforme as categorias iam sendo levantadas. Esta delimitação foi necessária devido a grande quantidade de memoriais selecionados para análise, totalizando 80, produzidos por 10 professores.

## SEÇÃO III

### A TESSITURA TEÓRICA DA PESQUISA

O objetivo desta seção é abordar algumas perspectivas teóricas e o amparo legal no campo da Formação de Professores; apresentar o amparo legal e a abordagem teórica da Formação de Professores da Educação Infantil; destacar as concepções de criança e infância; o direito da criança e a Educação Infantil no Brasil e no Estado do Pará e a especificidade da Educação Infantil no Campo.

#### **3.1 Formação de Professores: amparo legal e abordagem teórica**

Para darmos início a esta seção é importante destacar aqui que consideramos a formação de professores uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social (MARTINS, 2010). Neste sentido, cremos que a formação não pode deixar de ser estudada dentro dos contextos sociais na qual está inserida. Pois ela está mergulhada nas práticas de sujeitos históricos em determinados tempos e espaços.

A formação de professores como objeto de estudo está no centro dos debates que se ampliam desde a década de 70 do século XX, se intensificando nas décadas de 80 e 90 no Brasil, em especial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Ao relacionarmos a formação de professores às propostas governamentais de universalização da educação escolar, precisamos considerar que esta no Brasil inexistiu até a década de 1930 (MARTINS, 2010).



A transição que caracterizou a década de 1980, do regime militar para a redemocratização do país, sinalizou uma trajetória sinuosa, bem própria na tensão entre os movimentos sociais, os quais foram defensores da aceleração ao retorno da democracia e dos setores liberais, porém confiáveis no plano de passagem, sem rupturas, ao Estado de direito. Para o movimento de organização nacional da educação, no calor dos debates sobre a redemocratização do país, na agenda de prioridades dos temas sociais de resgate da cidadania, a educação apresentava-se como elemento crucial na retomada ao projeto de desenvolvimento nacional.

No contexto dos anos de 1980 a educação toma fôlego como um dos setores protagonistas no debate do tema na perspectiva da ordem democrática. Este período representou o ânimo político de um campo de intelectuais, formado por educadores que transitavam entre as reflexões sobre a realidade educacional brasileira e a militância política.

A preponderância do marxismo como fonte quase que hegemônica no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1980, alimentou os intelectuais, tanto no ambiente universitário, quanto os que vivenciavam a experiência de construção e participação na educação popular e nos movimentos sociais.

Com esta perspectiva, a realidade educacional brasileira passa a ser compreendida sob o prisma da luta de classes, e em função de tal influência ocorre a denúncia da latente relação dualista da educação brasileira: educação da elite e educação da classe oprimida, como também há o desvelamento de uma educação voltada para a manutenção da realidade contraditória existente.

É importante destacar que neste cenário os modelos de pedagogia marxista apresentam alguns aspectos específicos, como assinala Franco Cambi (1999, p. 556):

Os aspectos específicos da pedagogia marxista podem ser indicados como: 1. Uma conjunção “dialética” entre educação e sociedade. 2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro. 3. a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas. 4. o valor de uma formação integralmente humana de todo homem. 5. a oposição, quase sempre decisivamente frontal a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de “conformação” que é próprio de toda educação eficaz.

O pensamento educacional crítico, fundamentado nos princípios epistemológicos, nos conceitos e categorias sociológicas de cunho marxista, é constituído de teorias educacionais e teorias pedagógicas que preconizam a luta pela transformação radical da sociedade, trazendo à tona, no contexto brasileiro, o sentido de uma antiga luta que fora traçada desde o século XIX pelos trabalhadores em prol da construção de uma sociedade justa e igualitária.

A influência do materialismo dialético no pensamento educacional brasileiro, portanto, se manifesta a partir da defesa da transformação da sociedade, da libertação da classe oprimida, e de uma educação na perspectiva da democracia. Como representantes desta perspectiva de educação, destacamos os educadores Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire e Demerval Saviani. Os mesmos estão aqui situados com base no princípio da unidade dos contrários, visto que eles se encontram em diferentes linhas do pensamento crítico de educação, contrapondo-se, todavia, em relação às suas premissas filosóficas e pedagógicas no que tange à educação para a transformação da realidade.

Para Vieira Pinto (1993), na perspectiva de educação ingênua, as práticas educativas estão desvinculadas do contexto sócio-histórico, propiciando ideias equivocadas à respeito da realidade, traduzindo ações e juízos dissimulados, negligenciando a essência da realidade. A educação é, portanto, nociva. Assim, ela se apresenta aos educandos que derivam do povo como um ato de caridade, por parte das elites, às massas.

Contestando este paradigma, o mesmo autor defende a educação numa perspectiva crítica, porque, segundo ele, esta proporciona ao homem do povo formação com elevado padrão de cultura, que o prepara para atuar politicamente na sociedade como sujeito transformador (Ibid., 1993). Para este educador, quanto ao trabalho do professor, é necessário partir do ponto de vista da consciência crítica, pois

Sabe-se que não haverá verdadeira função do professor senão mediante a intensificação das influências sociais e a compreensão cada vez mais clara que o educador tenha de que sua atividade é eminentemente social, influi sobre os acontecimentos em curso no seu meio e só pode ser valiosa se ele admite ser conscientemente participante desses acontecimentos (p. 108).

Desta forma, para combater a alienação é necessário, pois, que o educador pratique um método crítico de educação que proporcione ao educando a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo. A ação do educador consiste, assim, em encaminhar o educando adulto a criar por si mesmo a sua consciência crítica, galgando

diferentes níveis até equiparar-se à consciência do professor, e, por conseguinte, superá-la (PINTO, 1993).

Ao defender uma educação mediatizada pelo mundo, Paulo Freire (1987) defende a educação libertadora, problematizadora e dialógica, ou seja, uma educação que se concretize como prática da liberdade, comprometendo-se com a libertação dos indivíduos da condição de opressão. Esta educação consiste numa situação gnosiológica em que o objeto cognoscível (o conhecimento) é o mediador da relação entre os sujeitos cognoscentes (educandos e educadores).

E isto se dá pela relação dialógica entre estes sujeitos, caracterizando uma relação de unidade e igualdade que desconsidera as diferenças entre os mesmos, contribuindo para a democratização do ensino, na medida em que coloca a relação antiautoritária e igualitária entre professores e alunos (Ibid., 1987). Nesta relação, o educador é um sujeito problematizador que tem o papel de proporcionar com os educandos condições necessárias para superar o conhecimento. A esse respeito, Freire (1987, p. 20) nos diz:

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também.

Ao defender a relação dialógica, Freire argumenta que o diálogo é uma experiência existencial por constituir-se num encontro de homens mediados pelo mundo, cuja relação não se esgota a relação “eu-tu”. Nesta defesa, apresenta uma concepção de educador crítico e consciente de seu papel de educar para a emancipação, diante da realidade social opressora, onde os oprimidos são concebidos como coisa pela classe que oprime, vivendo em situação desumanizante. Portanto, é, para Freire imperativo que os oprimidos tomem consciência das razões de sua condição, para que possam buscar a superação da relação opressor-oprimido, que só é possível por meio da *práxis* do professor.

Divergindo dessa linha de pensamento está a ideia que defende a luta por uma sociedade democrática por meio da educação escolar, com a utilização de uma pedagogia crítica, ou dialética, cujo método se concretiza de forma contextualizada, relacionando educação e sociedade, de forma a superar os métodos de ensino tradicionais e novos. Seu principal representante é o professor Demerval Saviani.

Para além da superação dos problemas educacionais brasileiros, Saviani (2005, p. 267) afirma que é necessário contribuir com respostas eficazes aos desafios enfrentados, pois

[..] os desafios enfrentados pela educação brasileira são muitos e imensos, indo desde as instalações precárias das escolas, condições precárias de formação, de trabalho e de salários dos professores, inadequação e insuficiência dos currículos, materiais didáticos e métodos pedagógicos etc. No entanto, não parece produtivo alongar a lista das mazelas de nossa educação, pois isso além de não concorrer para a compreensão dos problemas, acabaria apenas por exacerbar as lamentações e queixas em lugar de contribuir para busca de respostas eficazes aos desafios enfrentados.

Da mesma forma, este estudioso afirma que a falta de um sistema nacional de educação contribui significativamente para o quadro de penúria pelo qual passam as escolas e os professores que vivenciam péssimas condições de trabalho. O que, para ele também

reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas e, conseqüentemente, isso acarreta dificuldades para a teoria. Em tais condições, fica difícil a esses professores assimilarem as propostas teóricas e procurarem implementá-las em sua prática (SAVIANI, 2005, p. 268).

Ao defender a articulação da escola aos interesses dos dominados, o autor declara que é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como instrumento capaz de contribuir na superação e transformação da realidade. O que consiste na tarefa de superar o poder ilusório das teorias não críticas e a impotência das teorias crítico-reprodutivistas (Ibid., 2005).

Da mesma forma, uma pedagogia articulada aos interesses populares, segundo Saviani (2007), interessa-se não somente pelos conteúdos, mas também pelos métodos de ensino eficazes, situados para além dos métodos tradicionais e novos. Estes, por sua vez, devem estimular a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

Na concretização de uma educação revolucionária, o professor assume um importante papel, o que consiste, para o mesmo autor, no atendimento aos interesses das camadas populares, consubstanciando a sua instrumentalização por meio das ferramentas de caráter histórico, matemático e científico, e garantindo, assim, a apropriação destas ferramentas pelos alunos. A contribuição do professor para a concretização de uma educação

revolucionária será mais eficaz se o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global (Ibid., 2007).

Após a apresentação das influências do pensamento crítico na educação brasileira, chegamos aos fins do século XX e novas discussões sobre a formação dos professores tomam força na literatura e nas pesquisas sobre a temática. A partir de agora, passa-se a enfatizar a temática das políticas educacionais na perspectiva da conciliação entre as propostas de formação inicial e continuada com a valorização profissional do docente.

Igualmente, fala-se na inserção das realidades sociais, culturais e econômicas dos municípios e nas propostas de formação de professores apresentados por estas políticas. Considerando-se que essas propostas (apresentadas em forma de programas de formação) trazem implicações para as práticas pedagógicas dos docentes, tais políticas devem considerar os contextos sociais onde estes professores estão inseridos e atuando. A exemplo disso, podemos dizer que os professores do meio rural apresentam necessidades bem específicas definidas pelos espaços onde atuam.

Como nunca, a formação inicial e contínua deste profissional é conclamada, tanto na legislação, quanto nas produções teóricas: defende-se a necessidade de formação deste profissional. Sob o mesmo ponto de vista, buscando melhor entender as relações entre as políticas públicas para a educação e a formação de professores, José Contreras (2002) concebe as políticas públicas como um campo de ideias e, portanto, com uma ação carregada de concepção, pretensões e valores acerca da formação docente. Para ele,

Na época em que ocorre internacionalmente o auge de políticas educacionais semelhantes, devemos levar em conta que as políticas não só criam âmbitos legais e diretrizes de atuação. Também supõem a expansão de ideias, pretensões e valores que paulatinamente começam a se transformar de modo inevitável. As reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la. Ao fixarem algumas preocupações e uma linguagem, estabelecem não só um programa político, mas um programa ideológico em que todos nos vimos envolvidos (CONTRERAS, 2002, p. 228).

Portanto, sob o ponto de vista das políticas educativas na formação de professores prevalecem ideias advindas de cima para baixo, carregadas de intencionalidades, regras e generalizações que por vezes desconsideram as especificidades dos espaços onde atuam os professores. Neste sentido, o mesmo autor chama atenção para a visão que reduz o professor ao posto de passivo nas percepções da organização administrativa do ensino. Contreras considera que

Esta maneira de conceber o trabalho docente não apenas se viu historicamente plasmada na organização administrativa do ensino, preocupada com a rentabilidade e o controle. Também a encontramos na forma pela qual se entendeu a divisão de papéis entre aqueles que assumiam as funções intelectuais de elaboração de conhecimento pedagógico e aqueles que ficavam relegados à aplicação do mesmo. Como produto desta divisão, durante muito tempo predominou na pesquisa pedagógica uma concepção dos professores que os reduziu a um elemento passivo dentro do sistema educacional (Ibid., 2002, p. 228).

Vale observar que na década de 80 do século XX, no Brasil, perduraram orientações sobre a prática docente na concepção da racionalidade técnica. Há uma tendência em pensar a prática docente na perspectiva da produtividade, dos objetivos a serem alcançados, da implementação de técnicas, da eficácia e do desempenho. Segundo Veiga (2008, p.16), ao se referir à formação de professores, é necessário perceber que a formação de professores “é inspirada por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada”. Segundo ela, a formação de professores é marcada por diferentes estruturas de racionalidade, por isso, as concepções de trabalho docente estarão refletidas nas diferentes abordagens e orientações de quem as pensam.

Assim, na ótica da racionalidade técnica, o professor não participa das discussões em torno da elaboração do currículo. Ele é visto como um profissional técnico que aplica um instrumental técnico (currículo) nos espaços escolares. Não há nesta perspectiva uma reflexão sobre o que está sendo ensinado. Sobre este aspecto assim explica Contreras (2002, p. 91):

A ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Analogamente, sob a égide da racionalidade técnica, o profissional técnico é aquele que reúne uma série de instrumentos técnicos para a solução de problemas. Ele possui, portanto, um cabedal de conhecimentos técnicos. Entretanto, não é tarefa do profissional técnico o pensar, o refletir; sua competência é reduzida ao saber fazer. Desta forma, torna-se incapaz de resolver situações imprevistas, e tudo aquilo que não pode ser reduzido a um processo lógico, em que regras definidas não cabem como resolução para os problemas emergentes do cotidiano escolar.

Sobre a relação teoria e prática e cotidiano escolar, se voltarmos o olhar às situações vivenciadas no dia a dia da prática docente, verificaremos que,

Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (VEIGA, 2008, p. 16).

Neste caso, é importante entender que a relação vivenciada entre o professor e o problema é “transacional”, pois, segundo Contreras, o fenômeno que o profissional tenta entender é, em parte, produto de sua intervenção e resultado de sua prática pedagógica. Portanto, é necessário ter uma visão ampliada do problema, considerando que para entender a situação é imprescindível visualizar a forma com que se relaciona a ela. Agir desta forma é iniciar o processo de ruptura com a racionalidade técnica que até os dias atuais habita a escola, a prática docente, e o desenvolvimento da organização do trabalho escolar.

No campo da formação de professores, convém destacarmos também as questões relacionadas à legislação brasileira. Neste sentido, faz-se necessário situar as políticas públicas de formação de professores de Educação Infantil e seus desdobramentos em programas de formação de professores em nosso país. Assim, consideramos importante estabelecer uma discussão acerca da estrutura organizacional/formativa e curricular do PROINFANTIL, refletindo principalmente sobre sua influência na construção dos conhecimentos dos professores cursistas, ao longo dos dois anos de formação.

Para Barbosa (2011, p. 385),

A luta pela formação dos profissionais da educação infantil é mais antiga do que se tem anunciado, porém importantes premissas e desafios aparecem de modo mais sistemático ao longo dos anos de 1980 até os dias atuais, entre os quais, destacam-se: a educação infantil como direito social e cultural; a educação infantil pública de qualidade para todas as crianças brasileiras; a formação do professor como ponto determinante para a melhoria da qualidade educacional das instituições que atendem às crianças de zero a seis anos.

Como podemos perceber, discutir a educação enquanto política social é uma tarefa que requer avaliação e inserção mais ampla, ou seja, é necessário adentrar ao espaço teórico específico das políticas públicas, que se estabelece no âmbito da intervenção do Estado. Assim, podemos dizer que o desenvolvimento da capacitação dos professores da Educação

Infantil está marcado por orientações políticas e técnico-administrativas trazidas pela reforma educacional, promovida pelo Estado a partir da Constituição de 1988 e pela nova LDB.

Foi então a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96 que a Educação Infantil e a formação de seus profissionais passaram a ser pensados no âmbito da Educação Básica. Conforme Bonnetti (2005, p. 146),

A pressão e a luta dos movimentos sociais e dos educadores colaboraram para que algumas das propostas iniciais fossem contempladas pela nova LDB 9394/96, dentre elas as que tratam dos profissionais da educação infantil como docente, dando início uma nova fase.

Para a nova LDB, a formação dos profissionais da educação “visa atender aos objetivos dos diferentes níveis de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, tit. VI, art. 61). O artigo 62 representa ganhos para os professores leigos que atuam na Educação Infantil sem a formação mínima, mesmo que hoje se produzam críticas ferrenhas à formação em Nível Médio. Sobre a formação docente em Nível Médio, assim a LDB prescreve:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Na LDB, quer a formação seja em nível médio, quer seja em nível superior, ela terá como fundamentos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I . a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II . aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Esta Lei Federal, ao estabelecer a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utiliza a expressão *formação de profissionais da educação*. Dessa maneira, podemos dizer que o professor é um intelectual em processo contínuo de formação, tendo em vista que a própria LDB exige do indivíduo novo olhar sobre o contexto sociocultural e, sobretudo, educacional. Nesta mesma linha de raciocínio, Barbosa (2011, p. 385) afirma que:



A admissão da necessidade de formação dos profissionais da educação infantil deve ser compreendida no bojo das lutas em um campo específico dos educadores brasileiros e nas esferas mais amplas: na luta por direitos sociais e por políticas públicas que assegurem o direito à cidadania plena e à educação com qualidade social.

Entendemos que diante dessa revolução de ideias, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação possibilitou e enfatizou a necessidade de novas iniciativas na educação e na formação de professores da Educação Infantil, a fim de atender as novas demandas da sociedade contemporânea.

O cenário atual, portanto, remete à necessidade de realizarmos algumas reflexões sobre a profissionalização docente e sobre a identidade profissional do professor, principalmente quando estamos a falar de professores que atuam na Educação Infantil sem a formação específica para o exercício do magistério. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p.14) complementa dizendo que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

No que tange a formação dos professores de Educação Infantil, cabe observar que nos últimos anos, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Constituição de 1988, este segmento educacional foi reconhecido como dever do Poder Público, sob a responsabilidade dos municípios (Artigo 11, V). Inclui, portanto, de forma inédita, na história do Brasil, a educação para a infância como primeira etapa da Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação (PNE), preconizado pela Lei N.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, ancora-se na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a LDB 1996 (Lei N.º 9.394/96), determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação da Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Dessa maneira, torna-se necessário considerar o Plano Nacional de Educação (PNE) como política pública para a formação do educador infantil, pois entendemos que esse dispositivo legal, apesar de mencionar a importância de uma educação específica para as crianças menores de sete anos, não abordou a questão de maneira profunda como deveria ser. A especificidade da Educação Infantil foi ignorada, sendo tratada esta questão de forma muito

genérica. Não houve também o comprometimento com a responsabilidade de preparar os profissionais que atuavam na Educação Infantil, nem se cogitou a formação destes profissionais.

Entretanto, é oportuno considerarmos que o processo de elaboração do PNE teve caráter pedagógico, pois evidenciou os interesses e embates dos diversos atores da sociedade política e da sociedade civil, envolvidos na busca da definição das prioridades educacionais para uma década. No PNE (2001) a 5ª e a 6ª Meta assim dispõem *in verbis*:

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior (PNE, 2001).

É importante observarmos que no texto do documento está explícito a criação de um Programa de Formação de Professores de Educação Infantil, em parceria da União com os estados e municípios, que dê conta de algumas metas previstas no âmbito da formação. Embora, esteja previsto nas metas que a formação inicial dos profissionais que atuam na Educação Infantil ocorra em nível médio, a proposta básica do documento recomenda que a formação se faça nos Cursos Normais Superiores.

Podemos inferir, assim, que o PNE preconiza a formação do educador infantil rumo à construção de um tempo de cidadania para a infância brasileira. Com isso, percebemos que o PNE dá ênfase aos conhecimentos sobre a infância, seu potencial, suas necessidades básicas, possibilidades de desenvolvimento, entre outros,

[...] daí porque os cursos de formação professores para a EI devem ter uma atenção especial à formação humana, à questão de valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças (PNE, 2001, p.44).

Neste sentido, é possível pensar a formação do educador infantil, sobretudo na perspectiva de construção de um profissional, que, segundo Moss (2002, p. 235-267),

[...] reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente duas próprias imagens da criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança, mas, também, aprendendo com ela.

Corroborando essa argumentação, Nóvoa (1995, p. 27) afirma que a formação do professor não se dá apenas pela acumulação de títulos (certificados e diplomas), ele critica a formação do tipo cartorial. Segundo ele, esse tipo de formação não garante a vinculação da formação com o bom desempenho na sala de aula, por esse motivo ele afirma que

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promova a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

No que se refere à autonomia do professor, o mesmo autor considera que a formação

deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Ibid., 1995, p. 25).

Assim, não podemos negar que o PNE pode ser considerado como um marco, em se tratando da formação dos professores da Educação Infantil, pois, ao reconhecer como esta modalidade de ensino como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica, tais avanços são considerados importantes passos na direção da concretização dos direitos básicos da criança e na formação do educador infantil.

Estas reflexões nos remetem à ideia de que formação de professores é uma experiência de aprendizagem em que o educador está em constante processo de aquisição de conhecimentos, seja na formação inicial ou continuada. O objetivo desta aprendizagem é adquirir o preparo para o aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Com isto, podemos afirmar que o docente é um constante aprendiz.

No texto apresentado no “Caderno da Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2005), entre as diretrizes da Política de Educação Infantil do Ministério da Educação, destaca-se para a formação dos professores:

- ✓ As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de sua função com as crianças de 0 à 6 anos.
- ✓ A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelo sistema de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.

Por sua vez, os objetivos direcionados à formação dos professores de Educação Infantil no referido documento, assim destacam:

- ✓ Assegurar a valorização das professoras e professores de educação infantil, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para professores em exercício, garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.
- ✓ Garantir a valorização das professoras e professores da Educação infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério.

As metas que deverão ser alcançadas no âmbito da formação dos professores de Educação Infantil, apontadas no documento da Política Nacional de Educação Infantil orientam

- ✓ Admitir somente novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal.
- ✓ Formar em nível médio, modalidade normal, todos os professores em exercício na educação infantil que não possuam a formação mínima exigida por lei.

As estratégias que serão trabalhadas para que as metas sejam alcançadas, prevê, no âmbito da formação dos professores de Educação Infantil, a implementação do Programa de Formação de Professores de Educação Infantil (PROINFANTIL), como destacamos a seguir:

- ✓ Apoiar tecnicamente os estados, os municípios e o Distrito Federal para que promovam a formação inicial dos professores em exercício na Educação Infantil que não possuem a formação mínima exigida por Lei.

- ✓ Implementar o programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), incentivando a participação dos estados, dos municípios e dos docentes.

Diante deste cenário de implementação da Política para a Educação Infantil e a garantia de elaboração e execução do Programa PROINFANTIL para a formação dos professores leigos, apresentaremos no capítulo IV o Programa PROINFANTIL e sua estrutura organizacional.

### **3. 2 Concepções de Criança e Infância na Literatura**

Nos século XX, floresceram movimentos de caráter social e político em torno das discussões sobre a criança e a infância. Esses movimentos colocaram em evidência, o que se deu por meio de estudos, as diferentes crianças e infâncias vividas em um mesmo espaço e tempo. Revelou-se que a criança e o modo de se conceber a infância mudam em função dos fenômenos econômicos, sociais e culturais de um determinado local.

Desta forma, concepções de criança e de infância só podem ser entendidas mediante o estudo das relações sociais estabelecidas dentro de um grupo social específico e de um determinado contexto. As ideias de criança e infância são, pois, historicamente construídas e podemos conviver com diferentes concepções num mesmo espaço geográfico, porém conformadas por diferentes relações sociais. Assim, podemos dizer que cada sociedade dedicou determinado sentimento às suas crianças. A modernidade, por exemplo, impôs mudanças em todos os campos da vida humana.

A infância, como categoria social, existe desde os séculos XVII e XVIII e assinala os elementos de homogeneidade desse grupo. Foi nesse momento que foram pesquisadas as particularidades desse período da vida. As crianças, portanto, como referentes empíricos, existem desde sempre, cujo conhecimento exige diferenciação e heterogeneidade (DEL PRIORE, 1996).

Todavia, foi o historiador francês Philippe Ariès (1981) quem nos apresentou, em sua obra intitulada “História social da criança e da família”, a infância que conhecemos hoje, situada como produto da história moderna. Carvalho (2003) observa que esta concepção de infância tornou-se evidente entre no período da modernidade entre os séculos XVI e XVII na

Europa, momentos em que a estrutura social da época trouxe alterações nos sentimentos das famílias em torno da infância e da criança.

A mesma autora, fundamentada em Ariès, comenta à respeito da transição entre o período em que a criança vivia no anonimato, na Idade Média, para o período em a criança passa ser a assumir uma posição específica na sociedade moderna. Segundo ela,

“[...] naquele momento, a criança passou de um anonimato desprezível, para uma posição de adulto em miniatura, até assumir uma posição específica, nas sociedades modernas, dando início a um período no qual se comemoraria uma grande conquista para a infância: a recuperação e a divulgação de uma preocupação educativa, abandonada e arquivada, desde o período da “Paidéia Grega”, a qual pressupunha uma diferença e uma passagem entre o mundo da criança e o mundo adulto, passagem esta feita através da educação.” (Ibid., 2003, p. 47).

É importante, entretanto, considerar que nos dias atuais, diante da participação da mulher no mercado de trabalho, vivenciamos outras concepções de infância. Destacamos, como exemplo, a infância burguesa que é veiculada nos comerciais de televisão, a qual é salva de toda e qualquer tipo de violência e se apresenta consumidora em potencial de produtos produzidos para esta faixa-etária; e a infância da periferia, da classe trabalhadora, exposta às mazelas da sociedade capitalista.

Por certo, temos hoje a necessidade de proteger as crianças diante de tanta exposição, violência, trabalho infantil e da erotização exacerbada. Há necessidade de afirmar o período da infância como momento único, que deve ser assegurado com todos os seus direitos: direito à proteção, à educação, ao lazer, à segurança e ao ambiente familiar saudável.

Carvalho (2003), ao citar Franco Frabboni (1998), destaca três importantes momentos acerca da história da criança e da infância desde a Idade Média, passando pela modernidade até os dias atuais. O primeiro momento, intitulado a *Infância Negada*, a criança na Idade Média, após superar a fase de dependência mais aguda dos pais, ingressava na vida adulta. Fazia parte de sua indumentária vestimentas dos adultos, com recortes para o seu tamanho. Partilhava de brincadeiras com os adultos e vivenciava desde muito cedo o mundo do trabalho. Nesta fase, a criança tornava-se companheira natural do adulto (CARVALHO, 2003).

O segundo momento, chamado de *Infância Institucionalizada*, refere-se ao período avançado da Idade Moderna em que a criança torna-se o centro do interesse educativo dos adultos. Esta mudança resulta da nova posição assumida pela família na sociedade industrial.

Neste cenário, a criança surge como aquele ser que necessita de cuidados corporais, afetividade e atenção especial dos adultos. Em tal período, a concepção predominante é a da criança como tabula rasa, ou seja, ela inicia a vida sem nada, é um ser passivo e incapaz. Compete ao adulto socializá-la, isto é, transmitir-lhe conhecimentos e valores pré-estabelecidos. É neste período que a família recorre à escola, enquanto instituição educativa, para complementar a ação da família (FRABBONI, 1998 apud CARVALHO 2003, p.48).

Por sua vez, o terceiro momento, denominado de *Infância Reencontrada*, a criança é percebida com certa autonomia. Passa-se agora a considerar as características biológicas, psicológicas e lúdicas próprias desta faixa-etária. Esta etapa, caracterizada por conquistas ético-políticas-sociais, trouxe ganhos para a educação da criança, legitimando-a como sujeito de direitos (Ibid., 2003, p. 49)

Por conseguinte, nos dias atuais, tem-se discutido e apresentado em estudos novo olhar sobre a criança, considerando-a, principalmente, um sujeito de direitos, e historicamente produzida e significada. Na tentativa de conceituar a criança de nossos dias, Carvalho (2003), ao citar Kramer (1997), assim observa:

A criança não é um adulto incompleto, não é um pedaço inacabado de uma sequência de etapas. Ela é um sujeito social e histórico, hoje, desenvolvendo-se sim, mas alguém real, cidadã, pessoa, gente (KRAMER, 1997, p.111 apud CARVALHO, 2003, p. 50).

Esta nova concepção permite que hoje vislumbremos uma nova forma de ver a criança. As pesquisas atuais na área da infância, relacionadas à sociologia da infância, defendem a ideia de que as culturas infantis contribuíram grandemente para esta nova concepção, em que a criança é vista como um sujeito que é capaz de estabelecer relações com a natureza e com os outros, produzir cultura, e se expressar não apenas por palavras, mas também por gestos, por posturas culturais e por desenhos.

Vivemos, portanto, um momento que demarca a criança como sujeito de direitos, um ser que deve ser ouvido diante de suas necessidades. Isto implica dizer que é necessário refletir sobre a criança e a infância nos dias atuais observando que “é necessário situá-la num contexto marcado pelas contradições sociais e econômicas e que a tentativa de atribuir um conceito único para esta criança seria, no mínimo, mais uma contradição” (CARVALHO, 2003, p. 54).

### 3.2.1 O Direito da Criança à Educação Infantil no Brasil e no Estado do Pará

No período da colonização no Brasil, a concepção de infância que permeou foi a da criança como “papel em branco”. Segundo Del Priore (1996), os padres jesuítas viam na criança indígena a possibilidade de “escrever” uma nova cultura, uma maneira de ser obediente às orientações da igreja. Por meio da catequese, os jesuítas impunham a pedagogia do medo, sendo comuns os castigos corporais e a autoflagelação (CARVALHO, 2003, p. 58).

Após este período, com a chegada dos portugueses e a formação da sociedade colonial, a criança deixa de ser vista. O homem, patriarca da família, representa a figura mais importante nesta sociedade. Convivem, neste momento, duas concepções de infância: a da criança negra, escrava, e a criança branca.

Após o período colonial no Brasil, surgiram duas instituições educativas de atendimento à criança: as Creches e as Pré-escolas, o que se deu a partir de diferentes demandas. No período imperial, e início da república, os chamados Jardins de Infância atendiam as crianças da classe dominante. Assim, segundo Carvalho (2003), “os primeiros Jardins de Infância criados no Brasil, firmados em modelos desenvolvidos noutros países e voltados para crianças mais abastadas foram precursores da atual pré-escola.”

Para os filhos da classe pobre, que lutava pelo direito da mãe trabalhadora em ter um lugar para deixar seus filhos, restavam as creches. Neste período, a creche não era considerada um direito, nem tampouco obrigação do Estado, era uma instituição mantida por ações de filantropia em pleno período republicano. A concepção de educação que permeava estas instituições era de cunho assistencialista.

Já nas décadas de 60 e 70 do século XX, as desigualdades sociais aumentaram no país e uma imensa quantidade de mulheres passaram a trabalhar para contribuir com a renda familiar. Ações de assistência social, respaldadas na teoria da privação cultural, influenciaram as políticas direcionadas para as creches e pré-escolas no Brasil.

Essas ideias tinham como princípio a educação compensatória com o objetivo de minimizar as carências culturais e sociais das crianças das classes desfavorecidas economicamente, possibilitando, com isso, a prevenção do fracasso escolar. Entretanto, em virtude de ações limitadas, isoladas do contexto social e da descontinuidade das políticas públicas, as creches não conseguiram cumprir os objetivos para qual foram criadas, que era atender as necessidades culturais e sociais das crianças pobres (CARVALHO, 2003, p. 62).



Essas mudanças ocorridas no contexto social brasileiro, com a participação da mulher no mercado de trabalho, desencadearam o movimento de luta por creches, que reivindicavam a participação do Estado na criação e na manutenção destas instituições, as quais passam a ser exigidas como direito do cidadão trabalhador.

Já na década de 80, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos e não como objeto de tutela (ARROYO, 1995 apud CARVALHO, 2003, p. 64). Surge, a partir daí, outra proposta do que deveria ser a função da creche, exigindo-se o caráter educativo no trabalho pedagógico desta instituição, assim como era realizado nas pré-escolas.

Neste mesmo período, a constituição de 1988 representou um marco para a educação da criança, pois apresentou na letra da Lei o Estado como o responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Em seu artigo 227, a Constituição Federal determinou que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Neste contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma com isso o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos, o que representa um marco na história da Educação Infantil em nosso país.

Um aspecto importante a se observar na trajetória da Educação Infantil no Brasil diz respeito à pressão gerada pelos movimentos sociais organizados, que reivindicavam os direitos das crianças à educação, uma vez que com a inserção da mulher no mercado de trabalho, fez-se necessário garantir o direito das crianças a uma educação alicerçada cientificamente, e com uma base pedagógica de cuidado e educação nestes espaços.

O caderno da *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos de idade*, publicado em 2005 pelo Ministério da Educação, descreve as formas alternativas de atendimento à criança por pessoas sem formação, ocorridas em virtude da pressão realizada pela sociedade e pela urgência no atendimento destas crianças:

A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de educação infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde existiam

critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc. (MEC, SEB, 2005).

Diante deste contexto, podemos afirmar que a promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe novo alento àqueles que consideravam a educação prioridade nacional e esperavam que, com a perspectiva de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação pública superasse os seus já crônicos problemas, em oposição ao movimento de modernização e reestruturação econômica, que se esboçava naquela ocasião.

Esses movimentos colaboraram para que as legislações de 80 e 90 incluíssem em seus artigos as reivindicações das categorias de profissionais que atuavam na Educação Infantil e faziam sua defesa enquanto direito das crianças. Na década de 1980, os profissionais que atuam nas Creches e Pré-escolas começam a ganhar destaque, surgem também artigos e pesquisas que abordam e dão destaque a esses educadores, à sua função e formação (BONETTI, 2005).

Esta luta em prol de uma Educação Infantil que objetivasse a formação da criança em sua integralidade, inicialmente se deu no movimento para romper com a visão assistencialista que perdurava até a década de 1980. Inicia-se aí a preocupação com o cuidar e a formação do educador passa a ser pensada levando em consideração os princípios que devem orientar a educação das crianças abaixo de 6 anos.

A constituição de 1988, ao estabelecer a criança como sujeito de direito, rompe com a visão assistencialista que predominava no cuidado com a criança pequena. A esse respeito, Bonnetti destaca que

O primeiro momento foi impulsionado pela inclusão da educação infantil no capítulo da educação da Constituição de 1988, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos. Essa conquista expressa a luta do movimento pela Constituinte em prol de um estado democrático e de direito após um longo período marcado pela ditadura militar. Com a nova constituição, buscava-se romper com os padrões estabelecidos até então para a educação da infância de zero a seis anos, o que criou grandes impactos na formação de seus professores (Ibid., 2005).

Segundo o mesmo autor, partindo da concepção da criança como um sujeito ativo em sua educação, o papel das instituições e dos profissionais que atuam junto a ela começa a ser repensado, especialmente na sua dimensão pedagógica. Postula-se neste período uma nova

forma de conceber a criança, que agora é vista como um ser social, enraizada em um contexto que a influencia e sofre influências de sua existência enquanto cidadãos de direitos.

Destaca-se nova forma de conceber a criança, na presença de seu contexto social, como um cidadão de pouca idade que sofre as influências da cultura, da família, da sociedade, de seus pares e todos os ambientes das quais ela faz parte. Diferentemente da visão de uma criança idealizada, esta visão agora exige maior e melhor formação dos profissionais que atuam com esta faixa etária, para que a atuação destes profissionais seja de fato enriquecedora, pedagogicamente.

Pesquisas no campo da educação infantil, como as de Kramer (2007), destacam a importância da educação nesta faixa etária. São apresentados novos conhecimentos no campo da formação humana, da formação da personalidade, da construção da inteligência e desenvolvimento infantil. Neste sentido, exige-se mais sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, uma vez que há necessidade de se obter conhecimentos mais profundos sobre a criança e sobre experiências que fundamente uma prática pedagógica exitosa para esta faixa-etária.

A função social e educativa das instituições de Educação Infantil sofre importantes mudanças e são incorporadas também nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei N.º 9.394/1996. Esta Lei determina que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possua como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A qualidade no atendimento em Creches e Pré-escolas também são exigidas, o que implica a aquisição espaços adequados, brinquedos, livros, entre outros equipamentos, para o atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos, além da proposta pedagógica adequada à faixa etária, e de professores habilitados e qualificados para a docência.

Com a LDB N.º 9.394/1996 a Educação Infantil adquiriu reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante do sistema de ensino, embora os recursos orçamentários para este nível de ensino não tenham acompanhado as exigências da Lei da educação. É inegável os ganhos no reconhecimento da educação infantil na LDB, entretanto, a formulação legislativa não traz definições quanto a responsabilidade do Poder Público como órgão supervisor e fiscalizador.

Na seção II, reservada para esta etapa da Educação Básica, a LDB, nos artigos 29, 30 e 31, limita-se a indicar a finalidade da Educação Infantil; destaca as Creches e Pré-escolas como locais de atendimento às crianças de 0 a 6 anos; e observa que a avaliação será feita pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem objetivo de promoção.

Com isso, percebe-se que a inclusão da Educação Infantil significou avanços em relação às leis anteriores, mas verifica-se pouca atenção às responsabilidades do Estado com o trabalho educacional desenvolvido em Creches e Pré-escolas.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação/2001, Lei N.º 10.172, de 09/01/2001. O capítulo referente à Educação Infantil estabelece diretrizes, objetivos e metas político-pedagógicas comuns à creche e à pré-escola, tais como: a determinação de que o atendimento, até 2011, chegue a 50% das crianças de 0 a 3 anos, e a 80%, de 4 a 6 anos; a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura para Creches; o funcionamento das instituições de Educação Infantil (Creches e Pré-escolas).

Foi considerado o respeito às diversidades regionais e assegurado o atendimento das distintas faixas etárias; estabelecido um Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Infantil; assegurado que todos os municípios tenham definido sua política para a Educação Infantil; houve a exigência de que todas as instituições de Educação Infantil tivessem seus projetos pedagógicos; ficou evidente a necessidade de estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil; houve preocupação expansão da oferta; a criação de um programa nacional de formação de profissionais da Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das Universidades e dos Institutos Superiores de educação, além das organizações não governamentais; houve exigência de que, até 2006, todos os professores tivessem habilitação específica de nível médio, e que, em 2011, 70% tivessem formação em nível superior; o PNE advertiu que na vigência desse plano, somente seriam admitidos novos profissionais na Educação Infantil que possuíssem titulação mínima em nível médio, dando preferência aos professores com nível superior em curso específico (PNE, 2001, p. 51-55). Passados os dez anos do PNE, podemos observar que nem todas as metas foram alcançadas na oferta da Educação Infantil em nosso país.

A oferta de uma educação de qualidade para as crianças brasileiras, pautada nas diretrizes, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação só pode ser alcançada se os entes federados atuarem em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as definições constitucionais e legais vigentes.

Pautado nos princípios de colaboração e autonomia dos entes federados, o Ministério da Educação lançou em 2005 a Política Nacional de Educação Infantil para que também servisse de referência na implementação das políticas estaduais e municipais de educação infantil. Esta política define diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil nacional. Dentre as diretrizes apontadas no documento da política, destaca-se:

a indissociabilidade entre o cuidado e a educação na educação infantil; a garantia da qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade; o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2005).

Mesmo reconhecendo que não basta ter corpo legislativo específico para garantir a oferta de uma Educação Infantil de qualidade, que considere as diversidades regionais, as especificidades e as necessidades de cada criança, vale enfatizar que nas últimas décadas a Educação Infantil começa a ser olhada pelos legisladores, diante das pressões sociais, como uma etapa fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças brasileiras.

É necessário, com isso, discutir mais sobre o financiamento da educação deste nível de ensino, pois, as exigências para uma oferta de educação de qualidade requer investimentos como, por exemplo, apoio técnico e financeiro aos municípios brasileiros que devem assumir a responsabilidade da oferta da Educação Infantil.

Em 2009, o Estado do Pará, através da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), lançou a Política de Educação Infantil em defesa da criança paraense. Esta política, em consonância com as legislações vigentes e com a Política Nacional da Educação Infantil, apresentou objetivos e metas para a Educação Infantil no Estado, servindo como referência para a elaboração das políticas municipais de Educação Infantil.

Nos dias 5 e 6 de junho de 2008, a SEDUC-PA realizou o I Seminário Estadual de Educação Infantil com o objetivo de colaborar com a política educacional e de pactuar o regime de colaboração entre o Estado e os municípios, incentivando, com isso, a criação de espaços permanentes de discussão qualificada sobre política para a infância, articulando as esferas públicas de atendimento à criança (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO DO PARÁ- SEDUC, 2009).

Neste seminário, foi constituída uma comissão para elaboração de um documento a fim de subsidiar as discussões e o movimento de construção da Política da Política Estadual para a Educação Infantil. Várias instituições fizeram parte desta comissão, entre elas: o Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA), a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-PA), a Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social (SEDES), o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE), e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-PA) (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO DO PARÁ- SEDUC, 2009, p. 13).

Antes mesmo da realização do Seminário, foram realizadas várias reuniões envolvendo a participação e contribuição dos municípios ao longo do ano de 2008. Seminários regionais foram implementados objetivando atender as especificidades regionais e a diversidade de locais, como a da região do rio Araguaia; região da Floresta do Alto Xingu; região ribeirinha do Baixo Amazonas; região da Estrada do Tapajós; região de água salgada do Rio Caetés; região do Lago de Tucuruí; região das Ilhas do Marajó; região de Serras do Carajás; região de Igarapés do rio Guamá; região do rio Capim; região do Tocantins, e área metropolitana de Belém. Os seminários regionais adotaram como metodologia as discussões e a apresentação das realidades e propostas municipais para a implantação efetiva da Política Educacional Infantil no Estado do Pará (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO DO PARÁ - SEDUC, 2009, p. 14).

Em 2007, a SEDUC-PA criou a Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com uma coordenação específica de Educação Infantil, que passou a fazer parte do Organograma Geral da Secretaria Adjunta de Ensino da SEDUC-PA. Esta coordenação, além de acompanhar tecnicamente a educação nos municípios paraenses, tinha como função lançar e gerir, em uma ação conjunta com as esferas federal e municipal, a Política Estadual de Educação Infantil.

Informações publicadas no caderno da Política Estadual de Educação Infantil do Estado do Pará mostram que em alguns municípios paraenses os atendimentos para a primeira faixa etária de 0 a 3 anos de idade ainda estão sob a égide da assistência social, contrariando as legislações nacionais que versam sobre o cuidado e a educação neste segmento educacional.

Grande parte destes atendimentos ocorre em instituições filantrópicas e associações comunitárias que recebem apoio financeiro do poder público. Segundo a SEDUC, as estatísticas informam sobre os atendimentos conveniados, porém são dados incompletos, pois “somente a partir de 2000 as turmas de Educação Infantil entram no censo escolar e mais e mais especificamente somente a partir de 2007 as creches, antes mantidas no gerenciamento da assistência social, começam a receber o tratamento estatístico do senso escolar” (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO DO PARÁ- SEDUC, 2009, p. 14).

Não é novidade que a realidade da Educação Infantil dos municípios paraenses é bastante crítica. A Educação Básica no Pará apresenta um quadro degradante: faltam professores, infraestrutura mínima nos espaços escolares, material didático que complemente a ação do professor, transporte escolar seguro para as crianças e jovens que residem nas áreas rurais, entre outros.

Portanto, no que se refere à Educação Infantil, este quadro não é diferente. A maioria dos municípios enfrenta dificuldades relacionadas à infraestrutura das escolas que ofertam a Educação Infantil. Não há nestes espaços condições mínimas de funcionamento. Ainda há professores sem a formação mínima para atuar na Educação Infantil, e os que possuem formação não participam de formações continuadas. Neste sentido, o trabalho pedagógico junto às crianças fica comprometido. Há necessidades urgentes de se construir um currículo que atenda as especificidades da infância amazônica, uma vez que se trata de crianças que pertencem a localidades que apresentam características culturais e sociais bem peculiares.

No que diz respeito ao currículo para esta modalidade de ensino, Kramer (2007) nos traz contribuições no campo do currículo da Educação Infantil, nos propondo a ver o mundo a partir do ponto de vista da criança. Para a autora, as

[...] crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e nela são produzidas. Esse modo de ver a criança favorece entendê-la e ver o mundo a partir de seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história por que o homem tem infância. (KRAMER, 2007, p. 15).

Em resumo, Kramer nos desafia a pensar a Educação Infantil sob a perspectiva da criança, pois as possibilidades de as crianças aprenderem e se desenvolverem são determinados pelo tipo de experiência e pela qualidade das interações que estabelecem na família e nos espaços escolares. Portanto, é necessário levar em conta os conhecimentos já construídos pelas crianças e tomá-los como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

### **3. 3 A especificidade da Educação Infantil no Campo**

Embora haja avanço considerável nas pesquisas, legislações e políticas públicas para a Educação Infantil, questões relativas às especificidades das crianças do Campo são desconsideradas, principalmente, nas políticas públicas para a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser fortalecida como direito da criança

para todas as crianças. Entretanto, as discussões em torno deste nível de ensino não repercutem e não respondem às problemáticas do Campo.

Em 2012, foi publicada a obra intitulada *Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo*, que trata com muita propriedade de questões relativas à Educação Infantil no Campo brasileiro. Este livro sintetiza um esforço coletivo de pesquisadores na construção de conhecimento sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, que residem nas áreas rurais no país. O trabalho também é resultado de uma pesquisa nacional intitulada *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*, que ocorreu por meio da cooperação técnica entre o MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Nesta obra, dois artigos se destacam por contribuírem com os objetivos desta pesquisa. O primeiro, é o artigo de Fúlvia Rosemberg e Amélia Artes, cujo título é *O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos*, e o segundo *Entre os rios, a floresta e as águas- a Educação Infantil do Campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais multisseriadas*, de autoria dos professores pesquisadores Maria Natalina, Salomão Hage e Ana Célia Tuveri.

O primeiro artigo é muito significativo por denunciar a precariedade da oferta de Educação Infantil, no que se refere à extensão e qualidade da oferta para as crianças de 0 a 6 anos do Campo brasileiro, se valendo, para isso, de análises e tabulações dos dados coletados do Censo Demográfico 2010 (IBGE), e do Censo Escolar 2010 (INEP). O segundo artigo contribui significativamente para esta pesquisa por apresentar a realidade da educação ofertada para as crianças da Amazônia paraense (*lócus* desta pesquisa), e com isso propiciar reflexão sobre a realidade da educação do Campo no Norte do Brasil, mais precisamente no Estado do Pará.

Rosemberg e Artes (2012) reconhecem que há distanciamento entre o que dizem as legislações para a infância brasileira e a realidade “amarga”, que distribui desigualmente os benefícios das políticas sociais destinadas para este grupo de cidadãos na área rural. Segunda as autoras,

As políticas sociais para as crianças brasileiras são marcadas, então, por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até seis anos (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p.16).



As autoras, tomando como base os microdados do IBGE (2012), revelam de um total de 3,59 milhões de crianças residentes em área rural, que “71% viviam em famílias cujo rendimento domiciliar per capita situava-se no quartil inferior de rendimentos, o que representa um montante de até R\$ 192,31, mensais por morador” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p.17). Além de constatar alto índice de pobreza entre as crianças, mais do que entre os adultos, as autoras afirmam que o acesso às políticas sociais, como por exemplo a educação, tem os piores resultados na região Norte do Brasil, entre famílias mais pobres e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

É fato que as crianças do campo são invisíveis para as políticas públicas, entretanto, outro desafio precisa ser enfrentado é a baixa qualidade na oferta da Educação Infantil para as crianças do campo, o que distancia ainda mais os preceitos das legislações da realidade educacional no campo brasileiro.

Permanecer 8,10 ou mais horas num ambiente excessivamente quente, ou frio, com adultos sobrecarregados, sem água filtrada, sem estímulo para saciar a atenção ou curiosidade, sem banheiros adaptados a seu tamanho, à espera do término do período, constitui um sofrimento para qualquer pessoa, criança, adolescente, jovem ou adulto (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p.19).

A especificidade da Educação Infantil do Campo foi incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB N.º 1, 03 de abril de 2002), aprovadas após a emissão do Parecer CNE/CEB N.º 36/2001. Em 2008, foram ainda aprovados o Parecer CNE/CEB N.º 03/2008 e a Resolução CNE/CEB N.º 02/2008. Esses documentos regulamentam e orientam a organização das instituições que se destinam à Educação Infantil e à Educação do Campo no país, respectivamente.

No 3º parágrafo do artigo 8º das DCNEI, é dado destaque às “propostas pedagógicas da educação infantil das crianças filhas de agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta”. Pela primeira vez, em uma Resolução Nacional, considera-se a particularidade da educação infantil do campo e “promovem a interlocução dos avanços conquistados pelos movimentos sociais ligados à **educação infantil** e à **educação do campo**” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, grifo nosso).

Ainda no que diz respeito às particularidades e aos modos de vida da população do Campo, no 3º parágrafo do artigo 8º das DCNEI, é também observado que as propostas pedagógicas devem:

- I- reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em território rurais;
- II- ter vínculo inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidade, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III- flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV- valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V- prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (DCNEI, 1999).

Como se pode verificar, o artigo 8º estabelece a garantia de condições para uma Educação Infantil de qualidade no Campo, possibilitando, com isso, a construção de uma identidade própria da educação de crianças pequenas, de 0 aos 6 anos de idade.

A extensão dos direitos de todas as crianças brasileiras à Educação Infantil e ao espaço não urbano, fez com que nas Diretrizes fosse reconhecida a constituição plural da infância, no que tange a sua identidade cultural e regional. Neste sentido, as Diretrizes orientam o trabalho pedagógico, considerando a relação deste com a cultura, com os saberes, com as tradições e com a identidade dos povos do Campo.

Neste sentido, são apontadas estratégias como: a flexibilização do calendário escolar, respeitando os tempos e os espaços destas populações; a previsão de brinquedos e materiais escolares em conformidade com a realidade da comunidade; o reconhecimento dos saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural. Estas Diretrizes reconhecem, portanto, que é necessária a construção de uma pedagogia no campo, para os povos do campo.

Nas Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo (Resolução N.º 03/2008 CNE), o artigo 3º regula o agrupamento de crianças na Educação Infantil do campo: “A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. No parágrafo 2º do artigo 3º, há um avanço considerável no que se refere à problemática da organização das classes em turmas de multisseriadas existentes nas escolas do campo; de acordo com o parágrafo 2º, “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental”.

No artigo intitulado *Entre os rios, a floresta e as águas: a Educação Infantil do Campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais multisseriadas*, de autoria dos professores pesquisadores Maria Natalina, Salomão Hage e Ana Célia Tuveri, são

apresentadas as realidades da organização do trabalho pedagógica nas escolas do campo no Norte do país.

Baseados nos resultados da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Rural da Amazônia (GEPERUAZ), publicados em 2006, os referidos autores apontam as especificidades e a problemática vivenciada pelas escolas rurais multisseriadas existentes no Pará. Segundo eles, as escolas multisseriadas são reconhecidas pela precariedade de sua infraestrutura; “as escolas enfrentam o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar; nas escolas multisseriadas a gestão do trabalho docente é permeada por angústias e desafios e o currículo é deslocado da realidade do campo” (FREITAS; HAGE; TUVARI, 2012).

Estas constatações, publicadas pelo Grupo de Pesquisa GEPERUAZ, divergem e contradizem o que dizem as legislações sobre a organização do trabalho pedagógica nas escolas, quando determinam que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental” (DCEBC-RESOLUÇÃO N.º 03/2008 - CNE).

A mesma pesquisa realizada pelo GEPERUAZ, em 2006, revela uma grande quantidade de escolas multisseriadas existentes no Estado do Pará. Com base nos resultados da pesquisa, os autores apontam que

[...] do contingente de 9.483 escolas localizadas no meio rural do Estado do Pará em 2006, 7.670 eram escolas multisseriadas, correspondendo, assim, a 82% do contingente total das escolas rurais existentes no Estado do Pará. Esse dado, para nós, é relevante pelo fato de que em grande parte das pequenas comunidades localizadas no campo, nos rios e nas florestas, as escolas multisseriadas, destinadas ao atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), acabam responsabilizando-se também pela escolarização de todas as pessoas da comunidade, incluindo as crianças pequenas, os jovens e os adultos (FREITAS; HAGE; TUVARI, 2012, p. 233).

De fato, neste processo de reconhecimento das legislações e das especificidades da Educação Infantil do Campo, há urgente necessidade de se fazer materializar na realidade o que prevê a legislação, principalmente no que se refere às garantias destes direitos. Pois, saber que mais de 80% das escolas no meio rural do Pará se organizam pedagogicamente em multisseriadas, também significa reconhecer que a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas é baixa, como descrevem Freitas, Hage e Tuveri (2012, p. 242) no trecho a seguir:

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes, sob a forma de pequenos trechos, como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares, extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, os quais repassados através da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis.

As crianças na faixa de idade de 0 a 6 anos de idade vivem um momento bem específico de suas vidas. Os professores de Educação Infantil precisam ter conhecimento do processo de aprendizagem dessas crianças; reconhecer a singularidade da expressão de meninos e meninas em suas mais diversas produções; oferecer experiências estéticas significativas que possam ser incorporadas, ampliando o repertório visual das crianças; devem possibilitar o acesso das crianças a livros, imagens, filmes, fotografias, cenários naturais, pinturas, colagens, desenhos diversos.

As crianças pequenas necessitam ter tempos e espaços planejados de acordo com suas necessidades. Neste sentido, indagamos: é possível organizar e realizar um trabalho pedagógico para crianças pequenas em turmas multisseriadas com outro nível de ensino? Quais metodologias devem ser empregadas para a organização do tempo, espaço e atividades para as crianças em turmas de multisserie?

A problemática da multisserie nas escolas do campo brasileiro também convive com as políticas de nucleação das escolas. O que se observa na realidade das escolas do campo nos municípios brasileiros é que as políticas de nucleação seguem mais orientações de cunho financeiro, objetivando diminuir os gastos, do que orientações de cunho propriamente pedagógico, que atenda as necessidades das crianças do campo. Esta lógica eminentemente de cunho financeiro, pauta-se na racionalização dos recursos com a educação. Desconsideram, com isso, que a nucleação dificulta o acesso das crianças pequenas de 0 a 3 anos às Creches, pois os pais temem o deslocamento das crianças de sua residência às escolas por meio dos transportes escolares.

Neste contexto, as políticas públicas para a educação das crianças do campo brasileiro devem primeiramente indagar: quem são essas crianças? Como vivem? Vivem com quem? Que cultura produzem? Como se alimentam? Que diversidade e identidades elas possuem? Que mediações seus professores devem realizar para que construam conhecimentos sobre seu meio e sobre o mundo, possibilitando uma identidade positiva sobre seu grupo

social e sua cultura? Estas indagações devem ser levantadas para que se planeje e garanta uma Educação Infantil que respeite as crianças do campo brasileiro.

## SEÇÃO IV

### O PROINFANTIL E A ANÁLISE DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

#### **4.1 O Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL**

Este tópico tem como foco uma breve abordagem sobre o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) do Ministério da Educação (MEC). Realizaremos uma caracterização geral da estrutura organizacional, formativa e curricular do programa, discutindo seu papel enquanto curso de formação docente.

O Programa de Formação Inicial para professores da Educação Infantil foi implementado em 2005 pelo Ministério da Educação, em parceria com os Estados e Municípios. Em 2007, passou a dispor do apoio de quatro Universidades Federais, Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), para o desenvolvimento das ações de formação, acompanhamento pedagógico e avaliação.

O PROINFANTIL é um curso semi-presencial, em nível médio e na modalidade Normal, destinado aos professores em exercício no segmento de Educação Infantil, que atuam

nas instituições das redes pública e privada sem fins lucrativos, e que não possuem a titulação mínima exigida pela Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Ao ingressarem no PROINFANTIL, esses profissionais passam a receber a denominação de Professores Cursistas (PC), os professores que realizam a formação são chamados de professores formadores (PF) e professores tutores (TR), estes últimos têm a atribuição de acompanhar e orientar a prática pedagógica e a formação dos professores cursistas em seus municípios.

Como já foi tratado anteriormente, o Plano Nacional de Educação prevê em sua meta 05 a formação dos profissionais da Educação Infantil, em colaboração da União, dos Estados e Municípios, inclusive com o apoio das universidades e institutos superiores de educação e organizações não governamentais (BRASIL, 2001, p. 43).

Há também outro documento que permite a articulação das instâncias públicas promotoras da educação, por meio de parcerias, na realização de ações que priorizem e garantam o acesso à educação. No caso em tela, podemos citar o documento referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), o qual ressalta que

A fim de contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, uma política nacional de formação dos profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico (BRASIL, 2010, p. 61).

No quadro das políticas públicas de formação de professores, o PROINFANTIL visa atender às especificidades de uma formação profissional que possa oferecer à criança educação de qualidade. Neste sentido, sua estrutura organizacional está pautada nos dispositivos legais que legitimam os direitos da criança à educação, sustentadas na LDB, Lei N.º 9.394/96, que, em seu artigo 87, outorga a cada município e, supletivamente, ao Estado e à União, a responsabilidade em realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício utilizando, também, os recursos da educação a distância.

Barbosa (2011, p.391), ao destacar o amparo legal do programa esclarece que:

O programa foi constituído pelo MEC em 2005, em caráter emergencial, a partir de grupos e pessoas interessados em buscar alternativas para a precariedade na formação de professores da educação de crianças de zero a seis anos, tendo sido o projeto e o material impresso elaborados por especialistas, material que atualmente está sendo revisado por outros colaboradores. A sua criação considerou as metas do Plano Nacional de

Educação (PNE), de 2001 – como a de elevar o nível da qualidade do ensino no País e garantir a formação dos professores, entre outras –, a determinação da LDB – para que os municípios e, supletivamente, os estados e a União realizassem programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também os recursos da educação a distância (art. 87, § 3º, III) – e a Resolução nº 01, de 2003 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que determinou que os sistemas de ensino oferecessem a formação em nível médio, na modalidade normal, até que todos os docentes dessa etapa educativa tivessem, no mínimo, essa habilitação.

Portanto, é nesse panorama de articulação das políticas públicas que o PROINFANTIL desempenha importante papel para a democratização do acesso à formação de profissionais, e oferta de educação permanente, para aqueles profissionais que não possuem a habilitação mínima e, muitas vezes, nem o Ensino Médio, porém, estão atuando junto às crianças em Creches e em Pré-escolas.

O Guia Geral (2005, p. 12-13) do PROINFANTIL destaca os seguintes objetivos do programa:

- valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor;
- habilitar em magistério para prática da Educação Infantil (EI) os professores em exercício de acordo com a legislação vigente;
- elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes;
- contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a cinco anos.

Nessas perspectivas, o PROINFANTIL procura atender e consolidar as metas para a formação de profissionais em exercício, estabelecidas no Plano Nacional de Educação, que prevê que a partir da vigência do PNE (2001) somente serão admitidos na docência da Educação Infantil os profissionais que possuam a titulação mínima na modalidade normal.

O PROINFANTIL, portanto, no Estado do Pará, teve a duração de 2 anos (2009 a 2011), com uma carga horária de 3.200 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 800 horas cada, incluindo atividades individuais e coletivas desenvolvidas com o apoio de um tutor do município participante (para cada 10 cursistas havia um tutor), e de serviço de comunicação que orientou e auxiliou a aprendizagem do professor cursista. A matriz curricular foi estruturada em seis áreas temáticas, como podemos verificar no quadro I.



**Quadro I: Matriz Curricular Volume II - Formação Pedagógica**

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS		NÚCLEO INTEGRADOR IDENTIDADE PROFISSIONAL	
	Fundamentos da Educação	Organização do trabalho Pedagógico	Eixos Temáticos Horizontais	Eixos Temáticos Verticais
I	História, Legislação e Política Educacional		Educação, Sociedade e Cidadania: <i>Perspectivas históricas, sociológicas e políticas de EI</i>	O desenvolvimento Infantil  Ciência e cultura no mundo contemporâneo  O professor: ser humano e profissional  Ética
II	A criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e Cultura: <i>Linguagem e desenvolvimento humano</i>	
III	Proposta Pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da educação infantil	
IV	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	

**Fonte:** Extraído do Guia Geral (2005).

No quadro I, podemos perceber que para as áreas temáticas de Formação Pedagógica os *eixos temáticos horizontais* apresentaram grandes temas que contemplam discussões sobre os seguintes aspectos: Educação, Sociedade e Cidadania; Infância e Cultura; Gestão da Educação Infantil; e Contextos de aprendizagem e Trabalho Docente. Todas essas temáticas foram discutidas ao longo do processo de formação, interligando os eixos temáticos horizontais às áreas temáticas *Fundamentos da Educação* e *Organização do Trabalho Pedagógico*, sendo estas as duas disciplinas obrigatórias ao longo de todo o curso.

Os eixos integradores da base nacional do Ensino Médio apresentaram temas também abrangentes que buscavam as afinidades entre as áreas temáticas *Linguagens e Códigos*; *Identidade, Sociedade e Cultura*; *Matemática e Lógica* e *Vida e Natureza*. Essas áreas do conhecimento congregavam conteúdos da base comum do currículo, também denominado de currículo pleno. Segundo o Guia Geral (2005), esse é o espaço da interdisciplinaridade.

Os conteúdos de cada área foram articulados de forma que estabelecessem proximidades a partir das experiências dos professores cursistas. A interdisciplinaridade,

conforme apresenta o Guia Geral do Programa, “[...] é uma forma de abordar questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, que enfatiza o rápido envelhecimento da informação atual e o esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais” (BRASIL, 2005, p.32). O quadro abaixo apresenta a matriz curricular de base nacional comum do programa.

**Quadro 2: Matriz Curricular Volume I- Base Nacional do Ensino Médio**

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS				NÚCLEO INTEGRADOR	
	Linguagens e códigos	Identidade, sociedade e cultura	Matemática e lógica	Vida e natureza	Eixos integradores	Projetos de estudos
1º	Sistemas simbólicos	Sociologia, Filosofia e Antropologia	Matemática I	Biologia, Física e Química I	Educação, sociedade e cidadania	Construção da identidade profissional  Integração escola-comunidade
2º	Língua Portuguesa I Língua Estrangeira I	História e Geografia I	Matemática II		A escola como instituição social	
3º	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira II		Matemática III	Biologia, Física e Química II	Organização do ensino e do trabalho escolar	
4º	Língua Portuguesa III	História e Geografia II		Biologia, Física e Química III	Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente	

**Fonte:** Extraído do Guia Geral (2005).

A organização curricular do PROINFANTIL apresenta alguns pressupostos teóricos nos quais está sustentada a formação de um profissional reflexivo e autônomo, tendo a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada, em que os fundamentos teóricos são reformulados na prática e se ressignificam a partir dela. Desta forma, de acordo com o Guia Geral do Programa, o PROINFANTIL

[...] congrega os conhecimentos básicos, tanto das áreas de estudo do ensino médio quanto da área pedagógica, para o exercício do magistério na Educação Infantil. O Programa vale-se dos benefícios da formação em serviço, que torna possível a reflexão teórica sobre a prática do Professor Cursista, considerando as características, as necessidades, os limites e as facilidades apresentados pela instituição em que atua. Dessa forma, a própria instituição de Educação Infantil torna-se o lugar privilegiado de formação do professor, com efeitos significativos sobre sua prática pedagógica (BRASIL, 2005, p. 15).

A fim de proporcionar essa reflexão teórica sobre a prática dos professores cursistas, o programa elucida algumas concepções que compõem os fundamentos da proposta pedagógica, as quais apresentamos a seguir de forma sucinta:

- **Educação:** entendida como um “processo permanente que articula conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática”;
- **Aprendizagem:** compreendida como o “desenvolvimento das competências adquiridas na formação pessoal e profissional, a partir da estreita relação com o contexto em que o indivíduo vive”;
- **Instituição de Educação Infantil:** “é um espaço de cuidado e educação, organizado e planejado para atender a criança em suas especificidades”;
- **Criança:** compreendida como “cidadão de direitos, sujeito sócio-histórico, que em função das interações entre os aspectos biológicos e culturais apresenta especificidades no seu desenvolvimento”;
- **Conhecimento Escolar:** “é o resultado da construção que se processa a partir das relações entre o saber cotidiano e os conceitos e leis científicas”;
- **Prática Pedagógica:** “prática social de caráter histórico e cultural”;
- **Interdisciplinaridade:** entendida como uma “possibilidade de esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas”;
- **Avaliação:** entendida como “mecanismo de formação e reflexão permanente”, a avaliação tem como princípios: o olhar observador, o incentivo à escrita, a formação do leitor, a promoção das professoras cursistas e de suas aprendizagens, o desenvolvimento de sua autonomia, a auto-avaliação e o compromisso social;
- **Identidade Profissional:** deve ser “compreendida em sua dinamicidade e construída a partir das dimensões de sua atuação pedagógica em que o profissional precisa compreender-se como sujeito histórico-social, produtor de cultura” (GUIA GERAL, 2005, p. 27-32).

Apesar da formação em nível médio, houve uma expectativa de que o professor formado pelo programa desenvolvesse e aperfeiçoasse sua capacidade de teorizar e refletir criticamente sobre sua própria prática, com base tanto nos conhecimentos pedagógicos específicos da Educação Infantil, quanto nos do Ensino Médio.

Desta forma, podemos dizer que as concepções que fundamentam a prática pedagógica do programa sustentam-se na visão de formação do professor reflexivo que, reconhecendo-se como profissional da educação, possui consciência de sua dignidade como ser humano; compreende-se como sujeito histórico-social e produtor de cultura; compreende a construção de sua identidade, enquanto professor de Educação Infantil, em sua prática social, política e pedagógica; percebe-se como sujeito aprendiz; problematiza a própria prática articulando o fazer pedagógico e a concepção defendida em formação; reconhece os saberes produzidos em seu trabalho; e assume seu papel ativo na construção da proposta pedagógica de sua instituição de Educação Infantil (GUIA GERAL, 2005).

Alarcão (2011, p.48-49), ao definir a formação do professor reflexivo para e numa escola reflexiva, afirma que

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade em que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.

Esta mesma autora ressalta que nestes contextos formativos, que tem como base a experiência do próprio professor, “a expressão e o diálogo assumem papel de enorme relevância” (Ibid., 2011). Para ela, o “triplo diálogo” deve ocorrer consigo mesmo, com os outros, com os que inclusive construíram conhecimentos que hoje são referência em nossa área de atuação e, por fim, com a própria situação vivenciada no dia a dia no espaço escolar, cuja realidade deve servir como ponto de partida e ponto de chegada para o pensamento reflexivo.

Amparado nesta concepção de formação de professor, o PROINFANTIL preconizava que o professor cursista, ao fim do curso, deveria estar qualificado para:

- Dominar o instrumental necessário para o desempenho de suas funções de educar e cuidar das crianças;

- Compreender a instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de educar e cuidar das crianças de zero a cinco anos, em parceria com a família e a comunidade;
- Comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças;
- Promover ações que assegurem um ambiente saudável e ecológico na instituição de Educação Infantil;
- Comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças;
- Dominar o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar das crianças;
- Dominar as estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo (GUIA GERAL, 2005, p. 26).

Com isso, podemos entender que o programa objetivava contribuir para a formação de um professor que fosse capaz de caminhar autonomamente dentro de seu próprio processo de aprendizagem. E que este também fosse um profissional crítico e transformador engajado ao projeto de sociedade da qual participa (Ibid., 2005).

No que diz respeito à formação de professores na perspectiva da reflexão crítica, como preconiza o PROINFANTIL, é importante observar o pensamento de Contreras (2002, p. 163) ao destacar que

A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de “definir-se” diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que tem uma origem social e histórica.

Para o autor, o processo de reflexão crítica sobre os problemas educacionais e pedagógicos pelos quais passam os professores, em sua atuação nas instituições de ensino, vai para além de um trabalho individual de reflexão, pressupõe e prefigura relações sociais mais amplas nas quais está imerso o professor e toda a comunidade escolar. A reflexão, neste sentido, não está livre de valores e muito menos é neutra, ela serve também a interesses humanos, sociais, culturais e políticos.

Ao analisar as diretrizes do programa na perspectiva da formação crítica, apontada por Contreras, é possível perceber que há limitações na proposta de formação dos professores, pois os documentos oficiais não se pautaram numa concepção de formação que levasse em consideração o contexto social mais amplo no qual o professor está inserido. Percebemos que a concepção de reflexão crítica está diretamente associada às práticas de atuação do professor

de forma indiferente e passiva em relação à ordem social, o que inclusive reproduz ou transforma suas práticas pedagógicas (CONTRERAS, 2002).

No que se refere à metodologia, o PROINFANTIL se desenvolve na modalidade de educação a distancia (EAD), fazendo uso de materiais autoinstrucionais (impressos), do serviço de apoio aprendizagem, de atividades coletivas que ocorrem presencialmente, bem como atividades individuais. A composição dos módulos do programa é feita da seguinte maneira, conforme o Guia Geral (2005):

- Fase presencial – realizada no início do semestre, durante as férias escolares;
- Estudos e atividades individuais;
- Reuniões com os tutores – aos sábados;
- Prática pedagógica supervisionada;
- Serviços de apoio a aprendizagem.

Na figura abaixo podemos observar a prática pedagógica de uma professora cursista da Comunidade de Porto Santo:

**Figura 10: Acompanhamento de prática da Professora Cursista na Comunidade de Porto Santo**



**Fonte:** Melo (2011).

A prática pedagógica do professor cursista no PROINFANTIL visa transformação por meio da reflexão sobre a prática. Este programa, por ser desenvolvido semipresencialmente, tem na figura do professor tutor o elo entre a proposta de formação e a prática cotidiana dos professores cursistas.

O programa prevê o acompanhamento da prática pedagógica. Esta é uma atividade mensal, realizada na instituição em que o professor cursista atua, e é acompanhada pelo Tutor e pelo Articulador Pedagógico. Enquanto instrumento de avaliação, a prática pedagógica oferece ao cursista a possibilidade de refletir sobre sua prática cotidiana e vislumbrar possibilidades de mudanças. Em consonância com esse entendimento, Barbosa (2011, p. 94) destaca algumas reflexões sobre a prática e a descoberta constante dos limites trazidos pelo PROINFANTIL:

Foi preciso considerar os objetivos do programa para auxiliar estados e municípios a cumprir a legislação vigente, habilitando e profissionalizando seus professores em um curso de magistério; contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos e para a valorização dos docentes; oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; e elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes.

Durante as observações das práticas pedagógicas dos professores cursistas, verificamos que os tutores se deparavam com várias questões que, nas jornadas pedagógicas, eram socializadas entre todos, quais sejam: quais as aproximações ou distâncias entre as teorias conceituais defendidas no programa sobre Educação Infantil, infância e prática pedagógica e o que realmente ocorrem nas instituições onde estudam essas crianças? Quais os limites e as possibilidades no ato de cuidar e educar a criança pequena? Como valorizar os conteúdos trabalhados nas áreas temáticas em detrimento da cultura social das crianças? Como privilegiar a autonomia das crianças valorizando suas produções? Como valorizar o contexto ribeirinho das crianças em detrimento do contexto urbano ou vice-versa?

Essas questões foram muitas vezes debatidas durante as socializações nas jornadas mensais sobre as visitas da observação da prática, momento em que o tutor acompanhava nas escolas a atuação dos professores cursistas. Muitas vezes essas questões debatidas, diante das contradições existentes entre aquilo que o programa preconizava nos documentos oficiais e aquilo que realmente os tutores vivenciavam junto aos professores cursistas, em meio às precárias condições de infraestrutura das escolas; a pouca formação que os professores tinham; a falta de valorização dos professores no município; a baixa autoestima dos professores no início da formação, etc.

A figura abaixo mostra o acompanhamento da prática pedagógica de uma professora cursista:

**Figura 11: Acompanhamento de prática da Professora Cursista**



**Fonte:** Melo (2011).

No PROINFANTIL a prática pedagógica parte dos seguintes pressupostos: a) é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente e das atividades didáticas, abrangendo os diferentes aspectos da proposta pedagógica da escola e as relações desta com a comunidade e sociedade; b) ela funciona como o ponto de partida para a teoria e também se reformula a partir dela; c) supõe a análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática.

A prática pedagógica no programa faz parte do processo avaliativo, o qual está pautado numa concepção de avaliação enquanto processo contínuo. Neste sentido,

Busca ser coerente com a ideia de formação de um profissional que tenha a dimensão de seu papel social [...] que tenha consciência da função social da instituição em que atua e que persiga com responsabilidade a formação das crianças. [...] baseia-se na concepção formativa para que, inclusive, tenha impacto sobre a avaliação que o Professor cursista fará do processo de aprendizagem de suas crianças (GUIA GERAL, 2005, p.31).

Com base nessa concepção de avaliação, o PROINFANTIL lança mão de diferentes instrumentos que são utilizados para acompanhar o desempenho acadêmico das professoras cursistas:

1. **Caderno de Aprendizagem (CA):** composto por atividades de cada área temática que devem ser respondidas pelos cursistas a cada quinze dias de estudo, sendo acompanhado por um relatório reflexivo, que é utilizado como instrumento de autoavaliação, elaborado pelo cursista, onde descreve sobre seu desempenho em cada área estudada;



2. **O Portfólio:** elaborado mensalmente pelo cursista após a realização da Prática Pedagógica. É um instrumento voltado para os aspectos pedagógicos da formação, em que ele registra sua trajetória ao longo do curso. Possui como componentes o Planejamento diário (planejamento referente ao dia da Prática Pedagógica), o Memorial (relatório descritivo de todo o processo de formação do mês) e o Registro de atividade (registro de uma atividade significativa desenvolvida pela cursista, junto às crianças).

3. **As Provas Bimestrais (PBs):** são realizadas duas vezes em cada módulo, oportunizando ao cursista fazer a recuperação, caso não consiga obter a pontuação necessária.

A partir do Módulo II, o cursista deve elaborar um Projeto de Estudo envolvendo temáticas sobre o seu fazer pedagógico na Instituição em que atua. Esse Projeto é orientado pelos professores formadores e, a cada módulo subsequente, o cursista deve descrever o desenvolvimento desse projeto em forma de relatório. A seguir, descreveremos o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

#### 4.2 Sujeitos da pesquisa: Os Professores Cursistas

O documento oficial, Guia Geral (2005) do PROINFANTIL, traz orientações quanto aos critérios para a seleção do público-alvo do programa nos municípios. Podem participar do PROINFANTIL os professores que:

- não possuem habilitação mínima legal para o exercício do magistério;
- estejam em exercício nas Instituições de Educação Infantil da rede pública ou da rede privada sem fins lucrativos por um período prévio mínimo de seis meses e durante todo o período do curso;
- tenham idade mínima de 18 anos completos até o final do módulo I do curso;
- possuam vínculo com uma Instituição de Educação Infantil (IEI) (GUIA GERAL, 2005, p. 22).

Estes critérios, portanto, definiram, no processo de inscrição, o perfil dos professores que seriam formados pelo programa em todos os Estados que aderiram ao PROINFANTIL.

No Estado do Pará, este programa foi implantado em julho de 2009. O processo ocorreu de forma descentralizada, prevendo uma estrutura organizacional em três níveis, os quais deveriam funcionar integrados, com funções e responsabilidades específicas. As três

instâncias eram compostas pelos seguintes representantes: componente Nacional, componente Estadual e componente Municipal. No Estado em questão, a participação foi formalizada por meio da assinatura de um Acordo de Participação que regeu as ações nas diferentes esferas: acordo de participação N.º 103 - AGF - Belém; Acordo de Participação N.º 104 - AGF - Capanema; Acordo de Participação N.º 105 – AGF - Marabá; Acordo de Participação N.º 106 – AGF - Santarém. Esses acordos descrevem as responsabilidades de cada ente federado para com a formação dos professores.

A Agência de Formação Belém (AGF - Belém) coordenou a formação dos professores dos municípios de Gurupá, Muaná, Portel, Salvaterra e Ponta de Pedras, todos pertencentes à região do Marajó; e Santo Antônio do Tauá, nas proximidades da capital Belém. A AGF-Belém era composta por uma equipe administrativa e pedagógica formada por um Coordenador, uma Articuladora Pedagógica, um auxiliar administrativo, um estagiário, 14 tutores, 14 professores formadores e 129 professores cursistas.

No município de Ponta de Pedras o PROINFANTIL formou 28 professores, dos quais foram selecionados 10 para este estudo. O critério de seleção está relacionado às localidades onde residem. Procuramos selecionar professores que atuavam em escolas localizadas em endereços diferentes uma das outras, pois há, em Ponta de Pedras, grupo de dois ou três professores que residem na mesma comunidade e trabalham na mesma escola. Neste sentido, na ideia de alcançar os mais diversos espaços escolares do município, procuramos trabalhar com um ou dois professores por espaço escolar.

O perfil dos professores cursistas selecionados estão apresentados no quadro abaixo, onde podemos verificar informações quanto à escolaridade comprovada ao ingressar no programa, o gênero, e o endereço das instituições onde atuam. Para preservar a identidade dos professores, os mesmos foram identificados por pseudônimos.

**Tabela 9 – Perfil dos Professores Cursistas de Ponta de Pedras**

<b>PROFESSORA</b>	<b>ESCOLARIDADE TRAJETÓRIAS ANOS DE DOCÊNCIA</b>	<b>SEXO/IDADE</b>	<b>ESCOLA DE ATUAÇÃO</b>
1	- Ens. Fundamental - Atuação leiga/precarização do número de professores - 05 anos de atuação	Feminino 20	Escola Municipal Santa Elisa localizada na comunidade de Marajó-Açu
2	- Ens. Médio - Estudou contabilidade no EM, mas foi trabalhar na EI. - 13 anos de atuação	Feminino 34	E.M. de Ed. Infantil e Fundamental de Saracá.

3	- Ens. Fundamental - Foi ser professora seguindo exemplo de sua professora da 4ª série - 22 anos de atuação	Feminino 35	E. M. de Ed. Infantil e Fundamental na comunidade do Rio Inajazal.
4	- Ens. Médio - Começou como servente na escola e depois do ensino médio foi ser professora - 23 anos de atuação	Feminino 37	E.M. de Ed. Infantil e Fund. Dom Ângelo M. <sup>a</sup> Rivato , localizada na Comunidade Porto Santo.
5	- Ens. Fundamental - Sempre sonhou em ser professora - 18 anos de atuação	Feminino 32	Escola Municipal Santa Izabel, localizada na comunidade do Rio Peixador.
6	- Ens. Fundamental - Foi ser professora por que a escola da comunidade estava fechada por falta de professor - 17 anos de atuação	Feminino 34	Escola Municipal de Ed. Inf. e Ens. Fundamental Santa Luzia localizada na comunidade do Pacaquara.
7	- Ens. Fundamental - Tinha somente o ensino fundamental e foi ser professora por causa da precariedade de professores - 14 anos de atuação	Feminino 33	E. M. de Ed. Infantil e Fund. Magalhães Barata, localizada no Rio Curral Panema.
8	- Ens. Fundamental - Começou como servente na escola e depois se tornou auxiliar e depois foi ser professora - Não informado	Feminino Idade não informada	E. M. de Ed. Infantil e Fund. Carlos Joaquim Martins, localizada na comunidade do Rio Fortaleza II..
9	- Ens. Fundamental - Começou a trabalhar com a mãe que era professora - 10 anos de atuação	Feminino 24	Escola Municipal Santa Izabel, localizada na comunidade do Rio Peixador.
10	- Ens. Médio - Foi substituir uma professora e continuou como professora da EI em outra escola - 06 anos de atuação	Feminino 34	E. M. de Ed. Infantil e Fund. Magalhães Barata, localizada no Rio Curral Panema.

**Fonte:** Memoriais dos Professores Cursistas de Pontas de Pedras – PROINFANTIL – 2009-2011.

O perfil dos participantes da pesquisa é importante elemento para compreender o contexto enunciativo. Para traçar o perfil dos profissionais que participaram do PROINFANTIL buscamos informações nos memoriais arquivados na Sede da Secretaria Estadual de Educação, onde funcionou administrativamente a Secretaria da Agência de Formação Belém no período de julho de 2009 a outubro de 2011.

A tabela 9 indica as escolas de atuação dos professores cursistas e o endereço dos mesmos. Tais escolas estão situadas nos diversos rios do município de Ponta de Pedras. Portanto, podemos dizer que, pela localização, são escolas com identidade ribeirinha. Neste sentido, a ação pedagógica desenvolvida pelos professores que atuam nessas escolas só pode

ser devidamente compreendida e analisada, se considerarmos o contexto territorial, cultural e social em que se encontram.

Os professores selecionados como sujeitos desta pesquisa são todas do sexo feminino, embora haja 05 professores do sexo masculino constituindo a totalidade dos formados em Ponta de Pedras (28), o que demonstra historicamente a predominância do sexo feminino na docência da educação infantil.

A intenção deste trabalho não é definir de forma rígida o perfil dos profissionais, mas nos aproximar desses sujeitos, mulheres e homens com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, que trabalham em instituições de Educação Infantil no município de Ponta de Pedras. A seguir, procedemos a análise dos memoriais dos professores cursistas.

### **4.3 Formação de Professores: conhecimentos construídos no campo da Educação Infantil**

*Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.*

*(Carlos Drummond de Andrade)*

Neste tópico, trataremos especificamente das análises dos memoriais de formação, produzidos pelos professores cursistas, durante o período em que estiveram participando do programa PROINFANTIL, de julho de 2009 a julho de 2011. A análise do *corpus* desta pesquisa tem por objetivo responder à questão principal deste estudo: que contribuições o programa PROINFANTIL proporcionou à formação dos Professores do município de Ponta de Pedras-PA?

Assim, o primeiro procedimento foi organizar os extratos contidos nos memoriais dos professores que cursavam o PROINFANTIL durante processo de formação como material privilegiado dos registros das impressões sobre suas formações. Com base nestes extratos, três categorias de análises foram elencadas, sendo elas: *Concepção de Educação Infantil*;

***Saberes amazônicos na prática da Educação Infantil; e Aprendizagens ocorridas no PROINFANTIL.***

A categorização de informações é um procedimento atribuído à Análise de Conteúdo, sobre a qual Laura Franco (2008) advoga que esta técnica procura conhecer o que está por trás das palavras, sobre as quais procuramos nos debruçar, a fim de compreender o *significado* e *sentido* do que esses professores conceberam sobre o programa em questão. A esse respeito, Franco (2008, p.13) observa que “o significado de um objeto compreendido e generalizado a partir suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação”.

Foi necessário categorizar os extratos para que se pudesse atingir a significação do conteúdo dos memoriais dos cursistas do PROINFANTIL, uma vez que se trata de “uma operação de classificação de elementos construtivos de um conjunto por diferenciação seguida de reagrupamento” (FRANCO, 2008, p.59). Neste caso, tal categorização foi feita por tematização, conforme já informado.

No entanto, para proceder à análise dos extratos, partimos das concepções de Marconi e Lakatos (1996, p.23) ao afirmarem que uma análise textual deve proceder no sentido de “decompor, dissecar, dividir e interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinadas realidades e implica o exame sistemático dos elementos”. Para realizar esta tarefa e especialmente a tarefa de interpretar criticamente os extratos dos memoriais dos professores, recorreremos à concepção de Severino (2007) sobre análise interpretativa, ao observar que para se atingir um exame crítico do texto, o analista tem que observar o que internamente o texto contém e que ideias externas podem ser associadas a esta análise.

Desta forma, a análise que passamos a apresentar é fruto de um esforço e de autonomia intelectual, uma vez que extratos de terceiros exige fidedignidade e compromisso ético com os sujeitos da pesquisa, além do respeito às suas ideias e às suas memórias. E exige maior empenho na busca de sentido e compreensão dos dizeres das pessoas que participam de uma investigações como esta.

A seguir, apresentamos a análise dos memoriais dos professores cursistas realizada neste estudo, priorizando os eixos temáticos que emergiram no processo de interpretação dos memoriais selecionados, como resultado dos conhecimentos construídos no campo da educação infantil durante o processo de formação ocorrido no PROINFANTIL.

### 4.3.1 Concepção de Educação Infantil

É na proposta pedagógica do PROINFANTIL que é apresentada a concepção de educação que fundamenta as ações do programa. Nessa fundamentação,

A educação é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Além disso, enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais e promovendo a auto-realização e o desenvolvimento dos profissionais envolvidos (MEC, 2005, p. 27).

Como podemos observar, a concepção de Educação Infantil que marca as discussões do programa é de um espaço do **educar** e do **cuidar** como processos contínuos, intencionais e integradores à formação da criança. A Educação Infantil é, dessa forma, um lugar de acolhimento, de respeito à diversidade, de educação integral, de respeito ao direito das crianças, de segurança, de valorização das diferentes linguagens.

As instituições de Educação Infantil, por conseguinte, devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL-MEC/SEB, 2009). Vejamos o trecho de um memorial no qual a professora destaca suas aprendizagens ocorridas no campo da temática sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil.

*Na unidade 1, de Fundamentos da Educação, pude me deparar com o “**cuidar e o educar**”, que são duas concepções que não podem se separar, pois aprendi que não posso cuidar das crianças sem educá-las, assim como também não posso educá-las sem cuidar delas. Se eu tenho preocupação em educá-las, é porque as crianças inspiram cuidados, evidenciando que estes dois aspectos da educação infantil, na verdade, se constituem em um só, não acontecem isoladamente (Professor 7 - grifos nossos).*

É possível perceber que para esta professora o cuidar e o educar são duas ações que fazem parte de um mesmo processo no trabalho com a Educação Infantil. Vale destacar que o PROINFANTIL permitiu a problematização do educar e do cuidar, evitando polarizações, no sentido de permitir que a dimensão do cuidado ampliasse as possibilidades do trabalho educativo nas pré-escolas. As discussões apontam que as ações do educar e do cuidar são a

resposta para um trabalho de qualidade, dando visibilidade e valorizando as expressões das crianças pequenas.

O **cuidar**, nesta perspectiva, vai além da proteção e atendimento das necessidades da criança. Cuidar supõe escutar a criança, atender seus desejos, encorajar, proporcionar interação entre as crianças, apoiar os desafios, estimular a criação e a imaginação. Cuidar supõe proporcionar à criança o direito de sonhar, pensar, negar, rir, questionar, silenciar. Os processos educacionais sempre envolvem a dimensão do cuidar.

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo diante da totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói, na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (MEC, 2009).

Por se tratar de uma formação em serviço, o programa deu ênfase à **prática pedagógica** e às **experiências dos professores** cursistas. Além disso, buscou enriquecer o trabalho desenvolvido com conteúdos e estratégias presentes no material, e com o acompanhamento dos tutores. É possível perceber nos relatos dos memoriais a mudança na prática pedagógica dos professores cursistas. Vejamos a seguir alguns relatos que sugerem tais mudanças na prática pedagógica.

*Eu trabalhava em minhas aulas mais com a escrita. A partir do momento que entrei nesse programa, mudei a minha **prática de trabalho** com as crianças. As crianças gostaram muito desta nova prática, pois há novas brincadeiras e novas formas de trabalhar. Percebi o interacionismo das crianças e o interesse delas para ir a escola. (Professor 5 - grifos nossos).*

*Minha aula era mais escrita, canto, oração e brincadeiras. A partir do dia 25 de julho comecei a **refletir sobre a educação infantil**.*

*Para mim estudar não é vir a escola, escrever, passar de ano, mas sim, aprender a respeitar, ter carinho, ter educação e várias outras coisas. A criança precisa ter infância. **Hoje deixo minhas crianças interagirem uma com as outras através do brincar**, das rodas de conversas e dinâmicas.*

*Em sala de aula, tenho trabalhado novas metodologias com as crianças. A um ano atrás eu utilizava somente o quadro como recurso. **Hoje, eu já reciclo, faço colagem, cartazes e outras atividades com as crianças**. Graças ao programa hoje aprendemos novos métodos e utilizamos outros recursos para ensinar. (Professor 1 - grifos nossos).*

É evidente, nas falas das Professoras 1 e 5, que o programa trouxe outra perspectiva de atuação à prática pedagógica. O trecho da fala da professora 1 “Hoje deixo minhas crianças interagirem [...]”, possibilita a percepção de outro elemento estruturante nas comunidades rurais ribeirinhas, que é a dinâmica da cultura local. Esta dinâmica é discutida por Oliveira e Santos (2007), ao observarem que

Nas comunidades rurais-ribeirinhas a cultura amazônica, além do espaço escolar, é expressa na cultura da conversa, oralidade dos mais antigos, que se utilizam dos espaços comunitários e religiosos para transmissão de saberes, dos valores e da tradição social das populações locais, configurando uma prática na qual a cultura é fundamental no processo social dessa comunidade.

Nessa dinâmica social, a conversa e a interação são elementos desencadeadores na estruturação de uma nova concepção de Educação Infantil, a que se orienta pelo brincar, pela escuta das histórias que as crianças trazem de suas casas, pela interação das crianças na comunidade, o que as torna sujeitos do processo educativo. O relato da professora 2 sobre o processo de **escuta** da criança destaca essa questão.

*Aprendi que nós adultos devemos **ouvir** as crianças, aceitar as opiniões delas e que elas também tem vontades próprias. Quando nós realizamos a atividade de roda de conversa e que conhecemos ainda mais, nossas crianças, algumas, ficam com vergonha de falar, pois são tímidas, mas quando as outras começam a contar suas histórias, aí, as outras tímidas, se soltam e não ficam caladas. E nós professores devemos incentivar as crianças a falarem, principalmente se algo importante para falar, mas um de cada vez e os outros também tem que aprender a escutar o que cada um tem pra falar.*

*Nós realizamos roda de conversa, contação de histórias. As **crianças contam** muitas histórias que as pessoas mais velhas contam pra elas sobre suas famílias e os vizinhos. Procuo escutar todos com bastante atenção. Na nossa escola temos bambolê para brincar. Brincamos de pula-corda, cabo de guerra, pula elástico e outras brincadeiras que elas gostam e aprendem a interagir uns com os outros. Compartilham conhecimentos, assim como elas aprendem comigo, também aprendo muito com elas.*

*O Proinfantil mudou a minha vida, com ele aprendi que trabalhar com crianças não é fácil, mas é muito bom trabalhar com crianças. (Professor 2 - grifos nossos).*



Cientes, portando, da capacidade crítica das crianças, temas como preservação do meio ambiente e o uso sustentável dos rios e da mata passaram a ser tratados na perspectiva das trocas e da valorização dos saberes. Tais fatores permitiram a reflexão sobre o contexto local na relação educador e educando, que se configura na *práxis*, no sentido proposto por Freire (2001, p.17), pois, para ele, “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual está associada a sua capacidade de refletir, que o faz um ser da *práxis*”.

*A ambiência das aprendizagens significativas e das experiências das crianças e dos professores* devem ser consideradas para se efetivar uma educação de qualidade para as crianças do Campo. Pois, segundo Silva, Pasuch e Silva (2012), “são eles o lugar da criança no trabalho pedagógico, a organização de experiências integradoras, a organização de espaços, materiais e brinquedos, o manejo do tempo e as possibilidades de composição de turmas”.

Assim, para as autoras, as ambiências podem ser compreendidas como “dinâmicas em que se consideram os processos de interação entre pessoas e entre elas e os modos de organização do tempo/espaço (objetos, iluminação, som, passagens etc.)” (Ibid., 2012, p. 97). Vejamos abaixo o que diz a professora 4 à respeito de sua experiência com a ambiência das aprendizagens significativas aos arredores da escola.

*No primeiro momento fizemos um passeio da escola até o centro comunitário onde cada criança, depois de observar, ia desenhando tudo a sua volta, parando de vez e quando para melhor observar. No final, paramos e todos pintaram os seus desenhos. Saímos desta atividade para a roda de conversa onde todos fizeram as apresentações dos desenhos explicando o significado de cada um. Esta atividade proporcionou às crianças estarem trabalhando com novas maneiras de preservar o meio ambiente e de entender melhor. Todos participaram da atividade onde desta forma conseguir alcançar meu objetivo, fazendo com que elas entendessem o porquê de preservar o meio ambiente. (Professor 4 - grifos nossos).*

Neste sentido, podemos dizer que a Educação Infantil do/no Campo não pode negligenciar as ambiências nas quais a criança do campo está inserida. É necessário, pois, garantir as exigências que fazem referência à Educação Infantil geral, explicitada na legislação brasileira. Porém, há que se considerar os contextos do campo para que sejam garantidos os tempos e espaços próprios deste nível de ensino no meio rural brasileiro. Considerar os contextos do campo significa pensar o *tempo* atrelado às questões relacionadas

ao transporte escolar, pois muitas crianças levam mais de 1h para chegar às escolas. Significa, assim, pensar o *espaço* atrelado ao meio ambiente no qual a escola está localizada: beiras de rios, assentamentos, campos, serrados, matas, etc.

Observamos em vários relatos a concepção de **criança como sujeito ativo**, possuidor de conhecimentos, e a ideia de que a criança é o centro organizador do trabalho da creche, no sentido de que seria a partir das necessidades infantis que as práticas deveriam ser construídas. Como num movimento ambivalente, as falas dos cursistas ora pendem para a noção de que as *crianças têm que construir por elas mesmas*, ora para a noção de **transmissão**, ensino e preparo para o Ensino Fundamental, como podemos verificar nas falas a seguir:

*Esta atividade fez com que as crianças procurassem saber mais sobre eles mesmos e os seus colegas, desta forma, pude alcançar o meu objetivo que era fazer com que eles conhecessem as suas características individuais. Eles ficaram se perguntando por que uns são mais claros e outros mais escuros. Também trabalhamos com a turma a questão do preconceito, discriminação racial e do bullying na escola. (Professor 4 - grifos nossos).*

*Hoje com os estudos do Proinfantil, sei que educar não é transmitir conhecimento, mas também compartilhar experiências, trocar informações em uma relação coletivas entre todos os integrantes da escola: professores, crianças, coordenadores, diretores, serventes, cozinheiras e etc. Educação é portanto transmitir e compartilhar e experiências culturais. (Professor 7 - grifos nossos).*

*Na aula do dia 14 de outubro, falamos sobre as vogais, com o objetivo que as crianças identificassem e conhecessem as vogais. Como sempre as crianças ficaram tímidas no começo, não respondiam. Mais tarde eu perguntei a eles porque estavam tímidas? Alguns responderam que não estavam entendendo. (Professor 1 - grifos nossos).*

A análise dos memoriais das professoras nos permitiu compreender o sentido da **práxis/ação**, como a ação de transformação a partir da tomada de consciência da condição de oprimido, “sobre o seu mundo e a reação transformadora deste contra a realidade encontrada. Isso nos leva a crer que para que haja *práxis*, é essencial que o indivíduo seja levado a tomar consciência de sua realidade para que, então, possa refletir sobre ela e, finalmente, questioná-la” (VASCONCELOS; BRITO, 2011, p.157).

*Aprendi também que o Brasil não é um país pobre, porém é um país desigual e por esse motivo a educação infantil, sua oferta e a qualidade, sofrem impactos das desigualdades sociais [...]. (Professor 3 - grifos nossos).*

*Essa atividade foi muito proveitosa, pois, pude conhecer um pouco da família de cada criança e as crianças conheceram as famílias dos colegas. **Percebo que cada ser humano tem uma história para contar.** Nessa aula, pude conhecer as histórias das famílias, foi muito divertido. Todas as crianças interagiram e participaram da aula. (Professor 5 - grifos nossos).*

*No início foi muito difícil ter que trabalhar com muitas crianças e séries, e para completar, na **escola não tinha cadeira para todos os alunos.** Alguns se sentavam no chão, não tinha lousa e para os alunos mais adiantados eu passava o dever no caderno e separava por série [...].*

*Voltamos para o nosso município cheios de ideias para melhorar nosso aprendizado, mas **a falta de materiais para trabalhar** com as crianças impossibilitou nossa atuação pedagógica como educadora.*

*Em seguida cantamos uma cantiga de roda e logo depois falei para as crianças sobre a aula que seria sobre “Os meios de Transporte” Pedi que as crianças falassem sobre os meios de transporte que utilizavam para chegar até a escola. No final de tudo, **pude perceber que mesmo as crianças não tendo contato com alguns meios de transportes, a não ser os barcos e as canoas, elas conseguiam diferenciar uns dos outros e falar sobre cada um deles.** (Professor 6 - grifos nossos).*

O professor da Educação Infantil é, sobretudo, um mediador entre a criança e mundo, das crianças entre seus pares e da criança consigo mesma. Isto significa dizer que cabe ao professor organizar e planejar um ambiente em que a sua aprendizagem seja potencializada e que ela seja protagonista neste processo. Contudo, para que a criança seja protagonista, ela precisa ser escutada, num processo dialógico constante, pois a mesma tem voz própria.

Paulo Freire (2008), no livro que escreveu com Ira Shor, *Medo e Ousadia*, considera fundamental que o professor respeite o *saber de experiência* e trabalhe, a partir dele, de modo que o medo possa ser superado, estimulando, assim, a criatividade e a capacidade de *leitura do mundo* dos educandos. Segundo esse autor, para o desenvolvimento de novos saberes, é necessário partir dos conhecimentos, dos contextos concretos e dos interesses que os educandos trazem, pois

[...] a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias [...], minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade (FREIRE, 2008a, p.131).

O estímulo à curiosidade das crianças requer, portanto, dos professores de Educação Infantil, a aquisição de saberes necessários à prática docente. O diálogo, que deve sempre pautar as situações de aprendizagem com as crianças, deve ser permeado pela *escuta atenciosa, tolerante e amorosa*, categorias estas presentes na teoria da educação de Freire.

Eventualmente, na medida em que aprendemos a **escutar** pacientemente a criança, passamos a falar com ela e não para ela. Nessa perspectiva, é importante aprender a escutar com seriedade, para que estejamos sempre atentos ao conteúdo do que é transmitido pela criança. Essa qualidade de escuta requer do educador o desenvolvimento da tolerância virtuosa, que nos ensina “a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.” (Id., 2009b, p. 59). Esse exercício da *escuta* e da *tolerância* precisa ser desenvolvido também entre as crianças e seus pares, pois possibilita a prevenção de problemas de discriminação, violência e exclusão, viabilizando o diálogo com elas e entre elas. Algumas professoras destacam o valor dessa experiência em seus memoriais:

*Eu como uma pessoa comum, mas sempre em busca de novas experiências com a cultura, pois, é importante para um desempenho em minha profissão, lido com crianças e convivo com elas dentro de uma turma de educação infantil, sabendo que muitas das vezes essas experiências podem me auxiliar em determinado momento da minha prática. Ainda falando de cultura, nós professores, devemos ter o cuidado de valorizar o que as crianças sabem, ter um olhar para elas a partir do modo como a própria criança vê e dar significado ao mundo. (Professor 7 - grifos nossos).*

*[...] Avaliação: Foi uma aula com sucesso por que os educandos já conhecem muitas plantas, eles gostaram da aula por que ela não foi cansativa em escrita, pois se tornou uma aula proveitosa e divertida, voltada para educação da criança, e não encontraram dificuldade no reconhecimento das plantas. As casas das crianças estão cercadas pela matas, pelas plantas, enfim, pela natureza.*

*Com o curso PROINFANTIL, aprendi muita coisa, como lidar com as crianças, o modo de falar, de agir e se relacionar com elas. (Professor 9 - grifos nossos).*

É imprescindível compreender que a criança trás consigo conhecimentos, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos professores em seu fazer pedagógico. Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 204) contribuem para a Educação Infantil do Campo, ressaltando o entendimento sobre o papel do professor na mediação entre as crianças os saberes necessários para seu aprendizado, ao destacarem que:

A noção de mediação nessa perspectiva não é simples. Ao contrário, carrega muitos elementos de complexidade. Significa que o (a) professor (a) intervém, organiza o ambiente para que as relações e as aprendizagens possam ser otimizadas. O (a) professor (a) tem importância central não apenas como o outro com quem a criança interage, mas principalmente, como quem possui o poder de ampliar e de lhe organizar vivências ao longo de todo o dia. O modo como organizamos os cantos, as salas e o banho de sol, os rituais de comemorações e festividades, o uso do espaço externo, o olhar para o ciclo das plantas e para a floração, a confecção de objetos para batucar, jogar e fantasiar, a permissão para a circulação em diferentes espaços, a escuta dos bebês e das crianças pequenas para a escolha dos projetos de aprendizagens, as assembleias com crianças, a exposição das suas produções, são exemplos de situações e práticas que possibilitam vivências que se somam às diferentes formas com as quais as crianças sentem, conhecem e narram o mundo e a si mesmas ampliando seus papéis e repertórios, ou seja, ampliando-se como sujeitos expressivos no mundo.

Desse modo, cumpre dizer que o papel do professor no processo de mediação entre a criança e o mundo é fundamental. Tanto os professores quanto as crianças constituem contextos de aprendizagens significativas. Os primeiros possibilitam que as crianças estejam diante de desafios, de resoluções de problemas, da elaboração de hipóteses sobre os fenômenos, de amadurecimento afetivo, de interações com outras crianças e com os adultos da comunidade, a família e o próprio professor. Mas, para que tudo isso ocorra, é preciso “que ocorra atividade afetivo-intelectual, pois sem ela não há aprendizagem (Ibid., 2012, p. 206).

O professor, neste processo, deve considerar então a criança com um ser único e em desenvolvimento, deve conhecer e considerar as particularidades de seus alunos, levando em consideração a faixa etária, a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias, entre outros aspectos.

O médico e psicólogo Henri Wallon (1879-1962), importante teórico francês, a partir de seus estudos trouxe importantes contribuições para o entendimento da infância e sobre a criança como um ser total, concreto e ativo. Galvão (1996, p.31-32) ressalta que Wallon, fazendo uso do materialismo dialético como método de análise e fundamento epistemológico

de sua teoria psicológica, contribuiu para ajudar a pensar a criança em seu contexto social e destaca que

[...] a análise genética é, para Wallon, o único procedimento que não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica. Constitui-se, assim, no método de uma psicologia geral, concebida como conhecimento do adulto através da criança. Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência. Vendo o desenvolvimento do homem, ser “geneticamente social”, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, **propõe o estudo da criança contextualizada**, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da **pessoa completa** (GALVÃO, 1996, p. 31-32, grifos nossos).

Considerando as contribuições de Wallon, é necessário pensar a criança em sua concretude e em sua totalidade. Geralmente, na iminência de sistematizar as ações no trabalho com as crianças, as instituições de Educação Infantil olham as crianças de maneira fragmentada e descontextualizada. Nesse sentido, a formação do professor deve considerar a criança real, participante de uma determinada família, comunidade, inserida em contextos socioculturais definidos.

Além de Wallon, Jerome Bruner (1997) também contribuiu para os conhecimentos acerca da vivência da criança de modo integral e integrado nas relações humanas. Silva, Pasuch e Silva (2012) citam a obra *Atos de Significação*, de Jerome Bruner (1997), para destacar a importância do ato de brincar para o desenvolvimento infantil.

[...] por meio da metáfora do teatro, convida-nos a pensar os processos pelos quais a criança insere-se no mundo. Para o autor, ao nascermos, tornamo-nos parte de uma grande peça em andamento. Nossos papéis, nossas ações, nossos entendimentos de nós mesmos, as possibilidades de narrarmos nossas experiências estão relacionados às possibilidades de atuar nessa peça, às negociações que se estabelecem entre os atores em cena, ao cenário e ao enredo. A criança apreende e negocia os papéis e os modos de ações que lhe são permitidos viver na família, na instituição educacional, nos espaços em que circula, por meio de experiências integradas, com a dramaticidade que cada cena vivida comporta (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 106).

Em especial, a Educação Infantil é considerada o espaço por excelência da brincadeira. O brincar, neste nível de ensino, é uma atividade primordial para o

desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, pois desenvolve a imaginação, a fantasia, a memória e a atenção, ou seja, desenvolve o indivíduo como um todo.

Com este propósito, os professores devem considerar o lúdico como estratégia para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Portanto, é responsabilidade do professor preparar-se para interagir com as crianças-alunos, por meio de formas dinâmicas e prazerosas, e assim oportunizar a brincadeira, a fantasia, o faz-de-conta para o desenvolvimento da aprendizagem significativa das crianças.

A esse respeito, a professora 7 relata em seu memorial um momento de brincadeira entre duas crianças. Ao longo do relato é possível identificar o cenário, o conflito e a negociação entre os papéis, conforme também abordado na teoria de Jerome Bruner e observado nos parágrafos anteriores.

*Parei o que estava fazendo para observá-las, foi quando a garotinha de vestido amarelo veio chorando e pediu que intervisse diante da garotinha de vestido azul para que desse a máquina para ela também brincar um pouquinho. Como disse no início do parágrafo anterior, tem um relato na página 56 um pouco parecido com essa situação. Antes de estudá-lo teria agido de forma não muito satisfatória para as duas, pois tomaria o brinquedo de uma e daria para a outra, mas feriria profundamente a criança. Ainda bem que agir assim. O que fazer neste momento? Então, conversei com elas para que pudessem dividir o mesmo brinquedo entre si. Como? foi quando a garotinha de vestido amarelo, que já tinha parado de chorar, veio com uma alternativa. Então, paramos de conversar para ouvi-la, ela falou “deixa eu te fotografar no terreiro, tu faz pose e eu te fotografo” e a outra concordou. Assim pude observar que elas de vez em quando trocavam de função até descobrirem outra coisa para brincarem. Neste dia, reforcei o que já tinha aprendido que a interação entre as crianças tem que ser valorizado a cada momento (Professor 7 - II memorial, 2011, p. 3.)*

A aprendizagem, neste contexto, é fruto da interação entre a criança e o professor. É necessário considerar o aluno um ser ativo, capaz de assimilar a realidade externa com suas estruturas mentais. Neste sentido, por meio de atividades lúdicas significativas, as crianças têm oportunidade de assimilar e produzir conhecimento, além de adquirirem independência, autonomia, espontaneidade e outras habilidades essenciais para sua formação.

Portanto, para a Educação Infantil do campo, a formação dos professores deve ser entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com sua prática. Essa concepção de formação enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando

uma formação articulada com as necessidades sociais, promovendo a autoformação e o desenvolvimento dos professores inseridos neste processo.

Outra questão que chama atenção nos memoriais de formação é o relato da precariedade do contexto. Questões relacionadas à falta de infraestrutura, materiais didáticos, turmas multisseriadas, representam os obstáculos enfrentados por essas professoras em sua atuação em sala de aula, como se pode verificar a seguir:

*Eu tenho certeza que já estou bem melhor na minha prática pedagógica em sala de aula. Já consigo realizar as atividades sem ser preciso estar todo tempo escrevendo nos cadernos ou no quadro. Procuro sempre estar mostrando as coisas da realidade da comunidade para minhas crianças com as brincadeiras do faz-de-conta e com alguns jogos que tenho na sala de aula. **A dificuldade maior que tenho é que eu trabalho com multisserie (jardim I, II e 1º ano) todos em uma única sala, em um só horário. (Professor 2 - grifos nossos).***

*Minha prática pedagógica eu trabalho com recortes e colagem, **não possuo muitos recursos mas faço o que posso. As vezes compro material.** Como não tinha magistério optei pelo Proinfantil devido o mercado de trabalho está exigindo professores formados. Quando viajei para Belém, tive medo de não dá conta, foram muitas as dificuldades. Ninguém sabia onde era o portão da Universidade Federal para chegar até a sala de aula [...]. **(Professor 4 - grifos nossos).***

*[...] são muitas as dificuldades, paredes caindo, salários atrasados, falta papel, falta giz. Falta as vezes, até combustível para trazer as crianças pra escola. Precisamos ter muita força de vontade [...]. **(Professor 8 - grifos nossos).***

*A escola teve que ser transferida aqui pro pátio de casa, pois, já tem dois anos que a nossa escola entrou em construção e até agora nada. Mas as crianças não podem ficar sem aula, então decidi dar aula aqui no pátio de casa [...]. **(Professor 7 - grifos nossos).***

As questões relacionadas à infraestrutura tornam-se ainda mais críticas quando se discutem as exigências relacionadas ao espaço adequado para que as crianças aprendam e se desenvolvam em sua integralidade. A realidade das escolas de Educação Infantil do Campo, em sua grande maioria, sofrem com a falta de estrutura física adequada para a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Vejamos na figura abaixo a sala de aula da Professora 7:



**Figura 12: Pátio da residência e Sala de aula da Professora 7 (local onde as aulas acontecem)**



**Fonte:** Melo (2011).

Além da exigência de uma pedagogia em contexto com a realidade do campo no Brasil, é necessário que se garanta infraestrutura física adequada para que a educação seja ofertada com qualidade e o desenvolvimento econômico-social ocorra. Acerca dessa questão Ghedin (2012, p.15) assim destaca:

Ao discutirmos a formação de educadores, não podemos ignorar a complexidade deste fenômeno, nem nos esquecermos que este processo, por si só, não será suficiente para resolver séculos de atraso educacional e dezenas de anos de dívida social. Os processos de formação desses profissionais devem vir acompanhados de um conjunto de infraestrutura necessária à escola e seu funcionamento para que o desenvolvimento social e econômico ocorra [...].

De outro modo, Rosemberg e Artes (2012), sintetizam as exigências para a construção e reforma das instituições de Educação Infantil no país, com base nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Estabelecimentos de Educação Infantil (MEC/SEB, 2006), e fazem referência aos três parâmetros básicos constantes no documento do MEC:

[...] os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Estabelecimentos de Educação Infantil (MEC/SEB, 2006, que incluíram três ordens de parâmetros para construção e reforma de estabelecimentos de educação infantil. Tais parâmetros-contextuais-ambientais, funcionais e estéticos e técnicos- se desdobram em orientações minuciosas, que vão desde a caracterização e localização do terreno, passando pela adequação da

edificação, aos parâmetros ambientais, chegando ao detalhamento dos diversos ambientes e salas (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 53).

Não é novidade afirmar que no Estado do Pará, no município de Ponta de Pedras, o contexto da precariedade demarcam os espaços escolares na Educação Infantil, principalmente das escolas que ficam na região ribeirinha. A escola é mantida, em sua grande maioria, pelo compromisso das comunidades. As reivindicações em torno da formação dos professores do campo coincidem com as reivindicações em torno dos direitos da poluição do campo à terra e às condições materiais de existência, favoráveis à permanência desta população em seus espaços, o campo. Os ganhos destas lutas, entretanto, não decorrem da gratuidade política do estado, “mas resulta de uma luta política que se estende por décadas no Brasil” (GHEDIN, 2004, p. 13).

#### **4.3.2 Saberes Amazônicos na prática da Educação Infantil**

O PROINFANTIL destaca, em seus materiais instrucionais e nos livros de estudo dos professores cursistas, uma concepção de educação que valoriza o saber das experiências dos professores. Enfatiza a história dos aprendentes, reconhece a subjetividade dos professores e estimula a interação entre os mesmos, à troca de saberes e a autoria de suas produções nos portfólios (memoriais, relato de atividades, e planejamento diários). Os materiais didáticos trazem uma concepção de conhecimento que considera as dimensões culturais, estéticas, éticas e políticas, não se restringindo somente à dimensões do conhecimento científico sistematizado.

O sujeito que ensina/aprende é considerado com um ser histórico, social, de múltiplas linguagens, que produz cultura e por ela é produzida. Neste sentido, a formação não se limita somente aos aspectos pedagógicos, mas também aos aspectos sociais, culturais, filosóficos e políticos. No quadro abaixo podemos verificar alguns trechos dos livros dos professores cursistas quanto à orientação de atividades.

*Prezado(a) professor(a),  
Estamos iniciando mais uma unidade de trabalho. Nesta unidade, estudaremos a produção cultural da infância e a produção cultural para a infância. Temos uma produção cultural que é produzida pela criança a partir de suas interações com as pessoas que convivem com ela e a partir do seu meio social, cultural, daquilo que ela conhece, vê, visita, enfim, a partir do mundo que está à sua volta. Por*

*outro lado, temos uma produção cultural que é feita para a criança, que é pensada para ela e que recebe toda a carga do mundo atual. Entendemos como produção cultural para a criança os filmes, as músicas, os brinquedos, os livros, as revistas, peças de teatro, propagandas, os programas de televisão etc. E essa produção cultural está entranhada da experiência da nossa época. Assim, é importante levarmos em consideração a influência da tecnologia nessa produção cultural para a infância. Mas será que sempre houve uma produção cultural específica para a criança? E hoje, o que é levado em conta quando se produzem brinquedos, filmes, músicas, revistas para as crianças? Existe alguma preocupação com a qualidade dessas produções? De que forma estamos lidando com essas produções na Educação Infantil? Levamos em conta que a construção da subjetividade pelas crianças está marcada por essas produções e não somente pelas relações que elas estabelecem na família e na escola? Essas são apenas algumas questões que vamos tratar nesta unidade. É importante que tenhamos clareza do alcance da nossa função social como professores(as), para que possamos construir de fato uma educação democrática, que contribua para a efetiva formação de crianças autônomas, críticas, saudáveis. (MEC, Coleção PROINFANTIL, Módulo II, unidade III, p. 10).*

Esta unidade trata especificamente à respeito da produção cultural da/para a infância, a criança e a cultura, as diferentes produções culturais da/para a infância: televisão/mídia, teatro, cinema, música literatura, desenho, obras de arte, patrimônio cultural, museus, festas populares, etc. O referida unidade procura discutir de maneira ampla os significados da cultura, atreladas à infância e às produções das crianças, criticando o papel das produções culturais pensadas/produzidas para a criança como mero espectador. Vejamos abaixo a proposta de trabalho na atividade 3.

### *Atividade 3*

*Professor(a), olhando a sua prática, você identifica uma ou mais situações em que você respeitou a diferença cultural das crianças com as quais trabalha? Ou, quem sabe, você reconhece não ter levado em conta essas diferenças? Por que você acha que isso aconteceu? Como o que estudamos até aqui pode ajudar você a reconsiderar essa prática? Essa é uma reflexão significativa que valeria a pena registrar no seu caderno. Você pode, também, levar essas questões para discutir com os seus colegas na instituição na qual trabalha e para o encontro quinzenal do PROINFANTIL. Somos professores(as). Somos pessoas comuns, temos uma história para contar e uma relação com a(s) cultura(s) que está(ão) ao nosso redor e nos constituem ao longo dos anos e das experiências que já vivemos. Levar em conta essa experiência com a cultura é importante para o bom desempenho da nossa profissão. Lidamos com crianças, convivemos com elas dentro das creches, pré-escolas e turmas de Educação Infantil e sabemos que, muitas vezes, é essa experiência que nos auxilia em determinados momentos da prática.*

***Educar não é só transmitir conhecimentos, mas também compartilhar experiências, trocar informações, numa relação coletiva entre todos os integrantes da instituição: professores, crianças, coordenadores, diretores, serventes, cozinheiros etc. Educar é, portanto, transmitir e compartilhar experiências.***

*O que podemos perceber? Que a creche, pré-escola e as escolas são fontes importantes de cultura(s) por tudo que se vive nesses espaços, por conta das experiências, das trocas, das conversas, das diversas manifestações culturais que encontramos nessas instituições. Mas podemos também, a esta altura do nosso estudo, perceber **que a comunidade em que vivem as crianças, o(a) professor(a) e as famílias, as experiências de cada um são, da mesma forma, importantes veículos culturais que não devem ser deixados de lado.** (MEC, Coleção PROINFANTIL, Módulo II, unidade III, p. 20 e 21, grifos nossos)*

Nas discussões sobre cultura, destacadas acima, a educação é tratada também como processo de partilha das experiências, de trocas de informações entre todos da instituição de Educação Infantil. Dá-se ênfase às experiências dos sujeitos como veículo de cultura e, portanto, não devem ser deixadas de lado as práticas pedagógicas dos professores.

Nos materiais didáticos do PROINFANTIL encontramos discussões que definem conceitos de sujeito, cidadania, infância, criança, cultura, educação, trabalho pedagógico, práticas pedagógicas, além de problematizações em torno de documentos do MEC e legislações da educação, as quais estão relacionadas aos interesses da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (MEC, 2009); os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Ibid., 2009); critérios para o Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Ibid., 2009); Prâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Id., 2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (Ibid., 2006); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Ibid., 2006); e Revista Criança. Estas publicações, além de outras, como as leis LDB/9394, a CF/88, e o ECA, são debatidas perpassando todo o material das áreas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico.

A proposta de formação apresentada ao longo das 32 unidades do material didático dos professores cursistas **destaca a importância do domínio dos aspectos teóricos e práticos** necessários à prática pedagógica. Estes dois aspectos permeiam toda a metodologia do curso. Vejamos em seguida dois extratos de memoriais em que as professoras descrevem atividades, onde é possível perceber alguns saberes amazônicos presentes em suas praticas pedagógicas.

*No dia 20 de maio, minha aula foi sobre o meio ambiente. Foi uma aula dialogada muito proveitosa porque fiz varias perguntas a eles e ia explicando o motivo das perguntas para que pudessem identificar o meio em vivemos, as plantas, o ar, a água, o solo, as pessoas e os animais entre outros. **Começamos a observar a nossa própria sala e o que estava ao nosso redor: quadro, carteiras, chão, lixeira, caderno, lápis e etc. Escutamos também sons variados da mata e alguns cheiros. Essa aula durou dois dias, mas acredito que foi bem proveitosa. No dia seguinte, levamos algumas plantas para a sala e fizemos uma caminhada ao redor da escola para observar a mata e as arvores [...]. (Professor 1 - grifos nossos).***

*No dia 21 de setembro, dia da árvore, eu e minha turma fizemos um passeio as margens do Rio Inajazal. Assim, participaram conosco outras turmas de nossa escola e alguns pais da escola que acompanhavam seus filhos e ajudaram os*

*professores a cuidar das crianças. Neste sentido, o passeio iniciou-se as 8h, saímos do porto da escola no recreio escolar e seguimos rio a baixo fazendo algumas paradas em determinados pontos do rio. **Prosseguimos com o passeio na expectativa de fazer as crianças reconhecerem a importância das árvores para todo tipo de animal, inclusive o homem.** Em cada lugar que parávamos fazíamos uma reflexão sobre as árvores, levamos algumas mudas de plantas e alguns cartazes para mostrar para as crianças. Dessa forma, as crianças foram entendendo melhor a importância das árvores e ao plantarem uma muda ficavam felizes e queriam saber o nome de cada árvore [...]. (Professor 3 - grifos nossos).*

Nesta atividade sobre meio ambiente podemos observar que as professoras concebem o meio ambiente além da concepção tradicional que o destaca apenas como um “recurso natural” e que deve ser preservado (CARVALHO, 2003). Quando se diz “*Escutamos também sons variados da mata e alguns cheiros*” e em “*fazer as crianças reconhecerem a importância das árvores para todo tipo de animal, inclusive o homem*”, é possível perceber a preocupação das professoras com as interfaces culturais que permeiam o meio ambiente onde a escola está inserida. Para os ribeirinhos, ouvir os sons dos bichos, sentir os cheiros da mata e do rio e reconhecer a importância das árvores para os animais, faz parte da essência do lugar onde vivem.

Nos memoriais das professoras 4 e 5, era desenvolvida uma aula com a temática a “A vida no interior”. Nesta atividade, destacam-se as características do modo de vida das crianças nas comunidades ribeirinhas.

*[...] em seguida apresentei o conteúdo: “**A vida no interior**”. No primeiro momento fizemos uma exposição oral do meio ambiente por meio de vivenciados no dia-a-dia das crianças. Saímos desta atividade para a roda de conversa onde todos narraram a sua história, em seguida falamos da importância de preservar o meio ambiente em que vivemos. **Esta atividade proporcionou às crianças estarem trabalhando com fatos vivenciados no dia-a-dia, de acordo com a realidade vivenciada no interior.** Todos participaram da atividade, onde desta forma, consegui alcançar meu objetivo, fazendo com que elas entendessem as várias formas de preservar o meio ambiente. (Professor 4 - grifos nossos).*

*A brincadeira dirigida pelo professor eu deixei para o final e fizemos um passeio pelo pátio da escola e eu mostrava para as crianças as canoas a remo que elas vem para a escola, mostrei também os barcos que passavam pelo rio. Essa aula com os tipos de transportes foi muito proveitosa, pois, todas as crianças interagiram e participaram dos trabalhos e conseguiram diferenciar o que é canoa a remo e o que*

*é barco a motor. Eu percebo o entusiasmo e a alegria de cada criança e sei que meu trabalho está dando certo. (Professor 5 - grifos nossos).*

Apreendem-se destes escritos os traços identitário dos sujeitos amazônicos e seus modos específicos de deslocamento, o que pode ser comprovado no trecho “*e eu mostrava para as crianças as canoas a remo que elas vem para a escola, mostrei também os barcos que passavam pelo rio*”. A Amazônia apresenta características bem peculiares. Seus modos de vida, sua cultura, seus saberes, tradições, condições geográficas, vocabulários, estão relacionados às características de seu povo, suas atividades econômicas e as crenças que permeiam os sujeitos e os fazem significar o mundo e a sua própria realidade.

Entretanto, observamos ausência no tratamento específico dessa realidade no currículo que permeia o PROINFANTIL, embora, como já foi destacado anteriormente, o programa trabalhe uma concepção de cultura que engloba diversas realidades brasileiras, mesmo assim as características tipicamente amazônicas não aparecem nos materiais do programa.

Cumpramos ressaltar que os registros das atividades relatadas nos memoriais fazem parte do empenho das professoras cursistas em trazer para sua realidade as aprendizagens ocorridas nas discussões em sala de aula, com seus professores formadores e com seus pares. Ao longo da formação, observamos estas distorções e fomos movidos a reorientar os trabalhos no acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores cursistas, de modo que eles pudessem incluir em suas atividades, os recursos materiais dispostos na natureza, como por exemplo, gravetos, folhas, tintas de frutos, etc.

Nessa relação homem–natureza chama atenção o trecho abaixo em que a professora narra que dialoga com as crianças sobre os animais de estimação dos moradores da comunidade.

*Ao término do recreio, convidei as crianças que tem de 4 a 5 anos de idade para um passeio em algumas casas próximas da escola para observar os animais de estimação dos vizinhos **entre esses animais tinha papagaio, jabutis, passarinhos, porcos, galinha, patos, cachorros e gatos.** Incentivando as crianças para fazerem perguntas para os donos dos animais: *o que comiam? onde dormem?* **Mas expliquei que alguns animais como o papagaio, o jabuti e os passarinhos precisam e são mais felizes quando soltos na natureza e seu habitat e alimentação são bastante diferente se eles estiverem livres.** Voltamos para a sala de aula, conversamos sobre esta atividade do dia e percebi que foi proveitosa, pois, as crianças conseguiram*

*identificar as variadas espécies de animais e de como se alimentam e que precisam de cuidados. (Professor 7 - grifos nossos).*

O diálogo da professora 7 com as crianças parte de sua leitura de mundo, de suas experiências de vida enquanto professora ribeirinha. Podemos observar, nesta escrita, que há grande diferença entre os animais de estimação das pessoas do campo, pois “*entre esses animais tinha papagaio, jabutis, passarinhos, porcos, galinha, patos, cachorros e gatos*”, e de pessoas moradores dos centros urbanos. Nesta aula, embora ela não tenha tratado de conceitos científicos, fica evidente que ela trabalhou com as crianças conhecimentos válidos que caracterizavam seus modos de vida.

Ainda com relação às questões ligadas aos modos de vida dos ribeirinhos, no memorial da professora 6 ficou registrada sua preocupação com os acidentes domésticos. Ela ressalta um tipo de acidente que é bastante recorrente na realidade ribeirinha: o escalpelamento.

*Após esta leitura, demos início ao painel de figuras sobre prevenção de acidentes e pedi que as crianças recortassem dos livros, figuras de objetos que as crianças não devem pegar para brincar. No momento da colagem, expliquei novamente para as crianças sobre o perigo que cada objeto representa. Falei também sobre alguns animais que também representam perigo, como, a cobra, centopeias e escorpião, dentre outros. Não podia deixar de falar sobre a prevenção que devemos ter com o rolante do motor dos barcos que sempre causam graves acidentes, pois, se este motor encostar nos cabelos das pessoas, deixa elas carecas para sempre[...]. (Professor 6 - grifos nossos).*

Nas regiões ribeirinhas, algumas embarcações de pequeno porte deixam o eixo do motor descoberto para uma possível manutenção, o que representa um perigo constante, pois o passageiro, ao se abaixar para pegar um objeto ou se aproximar do motor dessa embarcação, acidentalmente, deixa o cabelo se enroscar e se prender no eixo do motor. As estatísticas apontam que geralmente este acidente acontece entre mulheres e meninas.

As consequências deste acidente ficam para toda vida, pois há a perda total dos cabelos ou de parte das orelhas, face e sobrancelhas. Por conta deste problema grave, é de suma importância que todas as escolas localizadas em regiões ribeirinhas abordem este assunto entre as crianças, jovens e adultos, possibilitando-lhes orientações necessárias para prevenção ao acidente.

Nos excertos abaixo é possível perceber os saberes amazônicos manifestados nas práticas pedagógicas das professoras ao planejarem uma aula sobre a preservação do meio ambiente e de seus recursos naturais.

*Esta atividade foi realizada com o objetivo de **mostrar para as crianças a importância da árvore na vida do ser humano**. Promovemos o plantio de algumas plantas orientando as crianças de como cuida-las. (Professor 8 - grifos nossos).*

*No dia 10 de maio a aula foi sobre os recursos naturais onde fiz uma aula a passeio com os educandos por perto da escola, para que eles pudessem observar os recursos naturais, suas diferenças, os que têm vida e os não vivos. **Sua importância e preservação dos recursos naturais, ou seja, da natureza que não devemos poluir o solo, a água, os rios e o ar porque é prejudicial para os seres vivos, devemos evitar o desmatamento, as queimadas, as caças e a pesca sem controle.** (Professor 9 - grifos nossos).*

*As 8h da manhã saímos para o passeio aos arredores da escola. **Os alunos observaram o meio ambiente e perceberam alguns prejuízos causados ao meio ambiente pelo homem, como por exemplo, as árvores cortadas, lixos perto das árvores [...]** falamos sobre a falta de consciência das pessoas sobre os cuidados com o meio ambiente. A medida que íamos caminhando, observávamos e falávamos porque devemos preservar toda aquela natureza [...].(Professor 10 - grifos nossos).*

As crianças, ao passearem aos arredores da escola juntamente com sua professora, conseguem observar “*alguns prejuízos causados ao meio ambiente pelo homem, como por exemplo, as árvores cortadas, lixos perto das árvores*”. Percebe-se, nestes extratos, que as professoras cursistas, a partir da formação, começam a ter um olhar crítico sobre o trabalho e o meio social em que vivem e atuam, sentem-se capazes e autorizados a questionar certas práticas realizadas no cotidiano da comunidade. Nesse trecho, percebemos que a formação dá **legitimidade** aos educadores e ajuda-os a construir um **lugar de resistência e de denúncia**.

Podemos dizer que as populações ribeirinhas possuem um modo de vida específico, relação única e profunda com a natureza e seus ciclos, uma estrutura de produção baseada no trabalho da própria população, com utilização de técnicas prioritariamente baseadas na disponibilidade dos recursos naturais existentes dentro das próprias comunidades, adequando-se ao que a natureza tem a oferecer, e também manejando quando necessário. No dia a dia de tais populações ocorre a constante transmissão e ressignificação de conhecimentos que



atravessam gerações e gerações. Este perfil sociocultural das populações ribeirinhas tem forte influência das culturas indígenas.

Podemos dizer que na Amazônia habita uma diversidade de povos: quilombolas, indígenas, caiçaras, ribeirinhos, caboclos, por isso, é correto falar em “culturas amazônicas”, ao invés de “cultura amazônica”. No entanto, no trecho abaixo, podemos perceber que a professora 2 desconsidera esta similaridade e as relações históricas e sociais entre a cultura ribeirinha e a cultura indígena. Nesta aula, ela poderia abordar inclusive a história das tribos indígenas Nheengatã, que foram os primeiros a habitar o espaço geográfico de Ponta de Pedras, como citamos anteriormente ao contextualizar o lócus da pesquisa. Vejamos abaixo o registro da professora.

*No dia 19 de abril minha aula foi sobre os índios. Após a acolhida, fizemos a oração do pai nosso e depois cantamos várias músicas, conversamos e em seguida começamos as atividades. **Primeiro, mostrei pra eles no livro os índios, as casas deles que são as ocas, pedi que desenhassem os índios, suas moradias e seus objetos. Depois, pinte as crianças, coloquei penas coloridas que eu colori na cabeça deles e brincamos de índio. Eles ficaram alegres com tudo aquilo, diziam: nós estamos iguais os índios de verdade. Fizemos uma fogueira na área externa da escola. A aula foi bastante proveitosa, as crianças aprenderam que os índios são seres humanos de direitos e deveres como nós, só tem costumes e hábitos diferentes. [...]. (Professor 2 - grifos nossos).***

A identidade indígena abordada pela professora em comemoração ao dia do índio revela uma percepção fundamentada numa memória historicamente construída que preserva a imagem do índio folclorizada, mitificada, e o retrata como um ser selvagem, exótico, de costumes e hábitos não civilizados. Essas ideias sobre a cultura indígena partem do senso comum e apresentam-se de maneira fragmentada, generalista e descontextualizada.

Nesse sentido, Luckesi (1992) afirma que para compreender a realidade na qual atua o educador não pode ser ingênuo quanto à realidade na qual vive e trabalha, senão sua atividade profissional reproduzirá a sociedade via o senso comum hegemônico. As crianças, portanto, são sujeitos neste processo de aprendizagem, para o qual necessita da mediação do educador para reformular sua cultura e tomar em suas próprias mãos a cultura espontânea que possui, para reorganizá-la com a apropriação da cultura elaborada.

Este mesmo autor dá um exemplo do que ocorre quando não nos apropriamos da cultura elaborada: entender de construção e uso de arco e flecha é muito interessante, porém

insuficiente na luta contra quem possui arma de fogo. Nesse sentido, o senso comum é definido como um conjunto de “[...] conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente em que vivemos.” (Ibid., 1992, p. 94); é “um modo de compreender o mundo, constituído acriticamente e espontaneamente, que se traduz numa forma de organizar a realidade, as ações diárias, as relações entre as pessoas, a vida como um todo” (Ibid., p. 96).

A professora 2, ao partir do senso comum, inicia sua aula identificando no livro didático os índios e faz o seguinte relato: “*Primeiro, mostrei pra eles no livro os índios, as casas deles que são as ocas*”. Neste trecho, observamos que não há relação alguma da imagem do índio com o contexto das crianças, e que o conhecimento é estanque e descontextualizado.

Quanto à questão do conhecimento, Luckesi observa que para o senso comum pedagógico o conhecimento é representado acriticamente como sinônimo de informações advindas do texto ou do livro adotado em sala de aula. A produção do conhecimento, nesta ótica, está limitada à retenção de informações que serão repetidas pelo aluno sempre que este for avaliado. Desta forma, o senso comum impede que se perceba que o conhecimento é um instrumento de entendimento da realidade e impede que o aluno compreenda que o texto utilizado em sala de aula deve ser trabalhado a partir do contexto histórico e social de sua produção.

Ao finalizar este tópico, concluímos que todo o material do curso PROINFANTIL destaca teorias sobre infância, criança e Educação Infantil na perspectiva das discussões atuais e no campo geral deste nível de ensino. Este fato é muito importante para a formação inicial destes professores, considerados leigos por não terem a habilitação mínima para atuar na educação infantil. Entretanto, vale ressaltar que no que diz respeito aos aspectos que caracterizam a educação das crianças situadas geograficamente, culturalmente em regiões ribeirinhas, como é caso das crianças de Ponta de Pedras, o material deixa a desejar.

Embora sempre destaque as diversas culturas infantis, o currículo não adentra na riqueza cultural das crianças situadas no campo brasileiro, e tão pouco no campo da Amazônia Paraense. Nos trechos em que as professoras conseguem articular seus saberes amazônicos com os conhecimentos construídos ao longo da formação, percebemos que há um esforço pessoal, pois, os materiais em si, não trazem a riqueza do contexto amazônico.

### 4.3.3 Aprendizagens ocorridas no PROINFANTIL

É evidente que a formação é um processo longo e complexo que exige tanto uma ressignificação do que foi construído pelo senso comum, como a apropriação de novos saberes, abarcando as dimensões políticas, éticas e epistemológicas. Evandro Ghendin (2012), ao discorrer sobre a formação de educadores, ressalta a importância dos princípios éticos, epistemológicos e políticos na atuação e formação dos professores.

Para esse autor, dimensão epistemológica se refere a mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da *práxis*, considerando a *práxis* como um movimento operado tanto pela ação como pela reflexão simultânea (GHENDIN, 2012). Deste modo, a dimensão política considera a educação como um ato político, pois, “ninguém educa ninguém sem um projeto de formação cultural, e esse projeto passa, necessariamente, por uma intencionalidade política” (Ibid., 2012, p. 37). Já a dimensão ética, representa um compromisso de responsabilidade com o ser do outro. Portanto, estes princípios “*visam o compromisso com a transformação radical da sociedade e a extinção das desigualdades e das injustiças*” (Ibid., p. 43). E também, devem fazer parte das aprendizagens adquiridas com a formação.

No que se refere às aprendizagens adquiridas com a formação no PROINFANTIL, há diversos registros destas ações nos memoriais das professoras cursistas. Elas reconhecem a importância da formação específica para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. A experiência formativa do PROINFANTIL aparece como oportunidade de compreensão do trabalho pedagógico da Educação Infantil, como também de profissionalização, de melhora da autoestima pessoal e profissional. A consciência do trabalho, a mudança da prática pedagógica, a qualidade no relacionamento com as crianças, a relação entre teoria e prática, a valorização das experiências infantis, são destacadas pelas professoras cursistas em seus memoriais.

É possível perceber nos extratos das professoras 1 e 5 que a qualificação profissional recebida no PROINFANTIL subsidiou suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Compreendemos que as propostas metodológicas diferenciadas trazidas pela formação, possibilitaram às professoras recriarem suas **práticas pedagógicas**, suas **metodologias** e **seus recursos** em sala de aula. Vejamos o que dizem as professoras sobre a mudança da prática.

*Tenho aprendido muitas coisas que beneficiam a mim e aos meus alunos. Meu desempenho e desenvolvimento em sala está melhor. Tenho me dedicado bastante em*

*melhorar meu aprendizado para repassar às crianças e encontrar maneiras mais claras de ensinar, para que meus alunos venham se sentir mais a vontade naquele espaço.*

*Em sala de aula, **tenho trabalhado novas metodologias com as crianças.** Ha um ano atrás eu utilizava somente o quadro como recurso. Hoje, eu já reciclo, faço colagem, cartazes e outras atividades com as crianças. Graças ao programa hoje **aprendemos novos métodos e utilizamos outros recursos para ensinar.** (Professor 1 - grifos nossos).*

*Eu trabalhava com as minhas aulas mais na escrita, a partir do momento que entrei nesse programa, mudei a minha prática de trabalho com as crianças. **As crianças gostaram muito desta nova prática, novas brincadeiras novas formas de trabalho.** Percebi o interacionismo das crianças e o interesse delas para vir a escola. (Professor 5 - grifos nossos).*

No cotidiano escolar, as reflexões do professor sobre o seu trabalho são elementos fundantes para repensar a prática pedagógica. É perceptível nos relatos destas professoras a satisfação em ter modificado ou melhorado a prática pedagógica e ampliado seus conhecimentos em torno de novas metodologias de ensino. No campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação, de criança, de infância, de escola), as características conjunturais e estruturais da sociedade são fundamentais para o entendimento da ação do professor.

É importante salientar que durante o processo de formação no PROINFANTIL foi exigido dos professores cursistas a realização de um Projeto de Estudo que consistia em uma atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica à respeito de alguma questão do cotidiano das creches e pré-escolas. Esta etapa do curso representa uma proposta de investigação, estudo e registro que busca a articulação entre teoria e prática. Em Ponta de Pedras, os professores desenvolveram em suas escolas projetos de pesquisas sobre literatura infantil, meio ambiente, reciclagem de produtos descartáveis, relação família e escola e jogos infantis.

Neste sentido, é importante afirmar que a pesquisa é elemento essencial para uma prática pedagógica que possibilite a superação da alienação e da relação de subalternidade cultural, política e social. Como afirma Veiga (2008, p. 16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Em tal contexto,

desenvolver o exercício da pesquisa também foi um desafio para as próprias professoras no processo da formação e um exercício de aprendizagem constante.

A formação neste programa, portanto, possibilitou o acesso a informações sobre o cuidado e a educação das crianças na Educação Infantil, além do desenvolvimento de conhecimentos científicos, impulsionando a participação das professoras nas atividades escolares, tanto no campo da prática pedagógica como na proposição de projetos ligados a da gestão da escola.

O PROINFANTIL, portanto, refletiu na **melhora do desempenho profissional** das professoras com as crianças, e na construção da **identidade do professor de Educação Infantil**. Vejamos os trechos de memoriais das professoras 4, 6 e 10 que atestam estas afirmativas:

*Com o curso PROINFANTIL, aprendi muita coisa, como lidar com as crianças, o modo de falar, de agir e se relacionar com elas. (Professor 9 - grifos nossos).*

*O curso do PROINFANTIL está me ajudando muito, no meu trabalho e até mesmo no meu relacionamento com as crianças. Eu sempre quis trabalhar como professora e hoje trabalhando em sala de aula, eu procuro cada dia mais **melhorar o meu desempenho como professora**. (Professor 4 - grifos nossos).*

*O curso está na reta final, somente saudades, lembranças ficaram e todas as dificuldades enfrentadas servirão como lição de vida, onde algumas vezes tínhamos que ser solidárias com nossos colegas e sempre estávamos ajudando uns aos outros. Também quero agradecer a todos os professores formadores, pois, **todo ensinamento nas fases presenciais foram de grande importância para o desempenho em sala de aula juntamente com nossas crianças e no auxílio a direção da escola**. (Professor 6 - grifos nossos).*

*Ao iniciar o ano letivo, pela primeira vez, **eu me senti realmente como uma professora de educação infantil**. Ao ver o desempenho dos meus alunos, a vontade deles de ir para a escola, a participação deles nas atividades, fico muito gratificada. Isso tudo é para mim um incentivo para continuar buscando minha formação. Agora sim, sei trabalhar com a educação de crianças. (Professor 10 - grifos nossos).*

Compreendemos que a **melhoria no desempenho do trabalho com as crianças** implica em mudança de concepção de cuidado e educação das crianças. Há, para tanto, enorme desafio na formação profissional a superar na educação e no cuidado da criança pequena em Creches e Pré-escolas. Dada a complexidade dessa função, faz-se necessário

formar profissionais capazes de reconhecer sua formação profissional, e a diversidade existente nesse campo, como capacidades para fazer valer sua vez e sua voz e construir a autoria de seu processo formativo. Neste aspecto, podemos dizer que o PROINFANTIL contribuiu significativamente para a mudança de concepção sobre o cuidado e a educação das crianças e, conseqüentemente, para a melhoria da prática pedagógica junto a elas.

Assim, o docente/educador, na *práxis* pedagógica, é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem; assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade, e o educando; fará a mediação entre o coletivo da sociedade e o individual do aluno (VEIGA, 1992). Neste processo, educador e educando, se situam como “Sujeitos da práxis pedagógica”.

No que se refere à construção da identidade docente, buscamos referências nos estudos de Nóvoa (1992, 1999), haja vista que este autor tem apresentado importantes contribuições à respeito do processo de construção da identidade e profissionalização docente. E aponta para a necessidade de serem contempladas as relações diversas entre os elementos históricos e os sociais; os saberes docentes e os conhecimentos construídos ao longo de toda vida do sujeito como profissional da educação. Neste sentido, a *identidade* é aqui concebida como uma prática social que está, portanto, em constante construção, pois

**A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto.** A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira **como cada um se sente e se diz professor** (NÓVOA, 1992, p.16, grifos nossos).

Desta forma, o processo de constituição da identidade é fluido, como um “tornar-se”, um movimento, uma transformação. Sabemos que o processo do fazer-se professor ou professora é muito particular para cada um e para cada uma. Ele se definirá de acordo com as condições e os motivos que conduzem o sujeito à entrada e à permanência na profissão, às marcas que carrega de suas relações com a profissão, ao contexto acadêmico desde a vida escolar até à qualificação profissional.

A constituição da identidade é também um processo coletivo, pois os acontecimentos particulares da história de cada um são, na realidade, reflexo de ações, de políticas nacionais históricas e de ideologias que as orientam. No PROINFANTIL percebemos, nos escritos do Professor 10, a construção de uma nova identidade docente, como se antes da formação ela

não se reconhecesse como professora. No trecho a seguir, observamos que ela ainda não havia construído uma identidade docente, pois relata que “[...] *pela primeira vez, eu me sentir realmente como uma professora de educação infantil*”. Percebe-se em seu relato um processo de construção de uma identidade, pois, a partir da formação, ela passou a se sentir e a se dizer professor. Assim, a formação provocou transformações mais profundas para a prática e para a identidade do professor cursista.

Outro aspecto perceptível nos escritos das professoras foi a mudança de concepção de educação. O relato da professora 7 demonstra mudança de concepção que resulta da superação da educação tradicional, em que o professor é aquele que ensina e o aluno é aquele que aprende. Esta nova concepção, construída pela professora, consiste em entender o processo educativo sem hierarquias na relação educador-educando. Para ela, educador e educando encontram-se em uma posição de troca de conhecimentos, de interação entre ambos e entre eles e a comunidade escolar mais ampla.

*Hoje com os estudos do Proinfantil, sei que educar não é transmitir conhecimento, mas também compartilhar experiências, trocar informações em uma relação coletiva entre todos os integrantes da escola: professores, crianças, coordenadores, diretores, serventes, cozinheiras e etc. Educação é portanto transmitir e compartilhar e experiências culturais. (Professor 7 - grifos nossos).*

*No decorrer do programa Proinfantil percebo o meu desempenho no trabalho em sala de aula. Utilizo novos métodos e estratégias que contribuem para a aprendizagem das crianças, tornando assim a aula mais prazerosa e possibilitando resultados positivos. Cada área temática tem grande valor para enriquecer cada vez mais meu conhecimento e favorecer resultado extremamente favorável em minha prática. As dificuldades existem em várias áreas temáticas, mas estou me esforçando para superá-las e fazer o melhor possível. O mais importante é que **mudei minha visão sobre o que realmente é a educação.** (Professor 8 - grifos nossos).*

Freire (1987, p. 39) entende que esta sistemática possibilita um rico espaço de aprendizagem entre os sujeitos, pois

É através (do diálogo) que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.

A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil também aparecem como aprendizagens no processo de formação das professoras, e isso pode ser comprovado no memorial da professora 2:

*Eu fazia o meu planejamento normal, só não fazia a organização do tempo e do espaço, mas eu utilizava outro método de ensino para aplicar as disciplinas. Agora depois do módulo I, as coisas forma mudando, novas ideias foram surgindo. Eu já comecei a mudar algumas coisas e as crianças também foram tomando mais gosto pelas aulas. A organização do espaço da sala de aula deixou as crianças mais interessadas em vir para a escola, elas interagem mais. Aprendi também a organizar o tempo, agora elas tem tempo pra brincar, conversar, criar as coisas, e em meio a tudo isso elas aprendem mais. (Professor 2 - grifos nossos).*

A rotina na Educação Infantil representa o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. Este tempo deve contemplar os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas pelo professor. A rotina da Educação Infantil pode ser facilitadora ou cerceadora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Tempos rígidos e inflexíveis desconsideram a criança que precisa adaptar-se a ele. O número de horas que a criança permanece na instituição, os cuidados destinados a ela; os ritmos e diferenças; e as especificidades do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante da rotina. Este planejamento, considerando o tempo e o espaço de atuação dos professores cursistas junto às crianças, fez parte do currículo do programa.

A organização do tempo deve prever possibilidades diversas. A estruturação do espaço físico, a forma como os materiais estão dispostos e organizados influenciam os processos de ensino e de aprendizagem e auxiliam a construção da autonomia, da estabilidade e da segurança emocional da criança. Para bem desenvolver sua identidade, é fundamental que ela se sinta protegida e esteja inserida em um universo estável, conhecido e acolhedor. Os espaços também refletem as concepções de educação assumidas pelo professor e pela escola.

No caso da Educação Infantil no Campo, deve-se considerar a riqueza de recursos naturais que podem e devem ser utilizados nos espaços educativos e de ricas aprendizagens como, por exemplo, as árvores, plantas, plantações, águas de rios, de chuvas, de nascentes, terra seca e molhada, os ventos calmos e intensos, o sol da manhã, do meio-dia, do entardecer, os cheiros e escutas dos barulhos dos animais, etc. (SILVA, 2012, p. 127).

O espaço deve então ser múltiplo e ao mesmo tempo proporcionar ambientes de vivências individuais, deve conter os elementos que nos constituem enquanto seres que



sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar e pela audição. Espaços para as infâncias são espaços que as traduzem, mas também as modificam, que as acolhem em um momento e em outro as libertam para criar, recriar e manifestar a sua cultura. Um espaço que seja um espaço/criança. Para tanto, deve-se compreender, como indica Faria (1999, p.68), que “a criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com os adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com os seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil”.

As **aprendizagens em torno valorização da cultura ribeirinha** também foram destacadas pelo professor 3

*Dessa forma, várias brincadeiras surgiram entre as crianças, elas se divertiram e perceberam que a cultura indígena é parecida com a dos ribeirinhos em vários sentidos. Após o recreio, continuamos a aula com músicas, brincadeiras, histórias e danças, valorizando a cultura indígena e a nossa ribeirinha também. (Professor 3 - grifos nossos).*

Esta atividade descrita pelo professor 3 retrata o comprometimento dele como o contexto histórico-social. Com esta atitude, o professor dá significado a educação amazônica, realizada em escolas ribeirinhas, e compreende que é preciso fortalecer a formação de sujeitos emancipados e vinculados à cultura, bem como possibilitar “uma educação conscientizadora, crítica e reflexiva, capaz de interligar saberes e construir e fortalecer a identidade do campo” (OLIVEIRA, 2010a, p. 5).

A ação pedagógica precisa possibilitar a imersão e a ampliação do universo amazônico dos educandos, fortalecendo a identidade cultural a partir do local onde vivem e se relacionam socialmente. Nessa perspectiva, Hage (2006, p. 151) reforça que se faz necessário o surgimento de “propostas educativas e curriculares de nosso próprio lugar, afirmando as identidades culturais próprias”. Obviamente que tal necessidade deve ser apreendida e concretizada em relação com o todo; isto é, apesar da necessidade de uma proposta local/regional/cultural, se faz necessária a apropriação do macro do mundo; é o local e o global em um contexto concomitante.

Silva (2012, p.74) ressalta a importância de considerar as práticas culturais locais na Educação Infantil. Ao estabelecer relação entre o geral e o específico na Educação Infantil do Campo, ressalta:

[...] o que é bom para os bebês e crianças pequenas daquela localidade, apesar de se relacionar com aquilo que pode ser bom para todas as crianças,

não está totalmente dado por modelos predefinidos, formas padronizadas de organização da educação infantil ou pela simples cópia de experiências de outras realidades. Precisam estar em sintonia com as práticas culturais daquele contexto social.

Porquanto, podemos dizer que viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, e com de uma variedade de pessoas: ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, populações urbanas e periféricas das cidades, entre outras. Sujeitos de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade, os ecossistemas aquáticos e terrestres da região. (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

Neste sentido, podemos dizer que, embora possamos perceber nos memoriais das professoras cursistas relações do trabalho pedagógico com a cultura amazônica na sala de aula, elas apresentam, entretanto, enorme lacuna no tocante à identidade dos sujeitos a que se destina, o que reflete a política homogeneizadora de educação, efetivada pelo governo brasileiro, na qual a ausência dos saberes, da organização, do modo de vida, da história dos territórios é um traço evidente.

## Considerações Finais

Neste estudo, cujo objetivo maior foi analisar os memoriais das professoras cursistas em processo de formação no Programa de Formação de Professores de Educação Infantil (PROINFANTIL), no período de 2009 a 2011, o que foi motivado pela experiência profissional na condição de Articuladora Pedagógica do referido programa, na Agência de Formação (AGF), em Belém – PA, analisamos as contribuições do PROINFANTIL na formação das Professoras do município de Ponta de Pedras, localizado na Região do Marajó, no Estado do Pará, utilizando como *corpus* fundamental os memoriais de formação das professoras cursistas.

Com o propósito de compreender os resultados da formação dos professores ribeirinhos de Ponta de Pedras – PA, no PROINFANTIL, na região do Marajó, elencamos como *corpus* principal deste estudo o memorial de professoras em processo de formação, destacando a seguinte problemática: **que contribuições o Programa PROINFANTIL proporcionou à Formação dos Professores do Município de Ponta de Pedras-Pará?** As respostas a esta questão foram encontradas ao longo do processo de análise dos memoriais das professoras cursistas. Três eixos principais foram revelados a partir das análises: as *concepções de Educação Infantil construídas no processo de formação*; os *saberes Amazônicos na prática da Educação Infantil*; e as *aprendizagens ocorridas no PROINFANTIL*.

Os estudos dos memoriais de formação como instrumento de pesquisa representaram a possibilidade de construir percursos que incluem relatos da vida pessoal, escolar e profissional, e contribuem para entender o processo de formação do professor, ainda na condição de professor cursista. Buscamos nos memoriais produzidos pelas próprias professoras significações da formação e aprendizagens ocorridas. Procuramos compreender não só as suas histórias de vida, mas também seus conflitos e os saberes pedagógicos inerentes a seus percursos na educação. O memorial é, assim, um texto construído em primeira pessoa, no qual o sujeito expõe e reflete não só sobre suas expectativas pessoais, mas também as da família e dos amigos. Esse narrador revela, portanto, escolhas, cultura, valores éticos, políticos e sociais.

Articulando o currículo apresentado nas atividades propostas nos livros de estudo dos professores com as narrativas impressas nos memoriais, é possível afirmar que há coerência entre as concepções que sustentaram a proposta pedagógica do programa e os relatos dos cursistas. As professoras demonstraram, pelos seus escritos, **compreensão sobre a Educação Infantil** como

um direito das crianças pequenas, entendendo-a pela definição legal que ampara este nível de ensino em nosso país. Eles demonstraram a importância de favorecer à criança situações adequadas à experimentações com a natureza e a cultura, com o lúdico e com as brincadeiras. São perceptíveis, em seus relatos, reflexões sobre suas próprias práticas pedagógicas, pois os mesmos reconhecem que em momentos anteriores suas práticas de sala de aula os exigiam apenas cópias das atividades do quadro, restringindo, portanto, o aprendizado das crianças aos trabalhos com o caderno e o lápis. Reconheceram que a mudança de suas práticas possibilitou que crianças voltassem a gostar de ir à escola, e a se envolverem mais interativamente com as atividades propostas em sala de aula.

**As aprendizagens ocorridas ao longo da formação no PROINFANTIL** possibilitaram as professoras o conhecimento sobre a articulação entre educar e cuidar na Educação Infantil; a entender as crianças como produtoras de cultura e nela produzidas; a perceberem as especificidades da Educação Infantil; as funções do planejamento no cotidiano escolar; ao entendimento da concepção de educação enquanto processo de interação entre sujeitos, em contraposição à concepção de transmissão de conhecimento do adulto para com a criança; e, sobretudo, a favorecerem simultaneamente a fundamentação e o repensar das práticas. Neste sentido, as vozes dos cursistas revelaram que a proposta pedagógica do programa e os livros de estudo proporcionaram elementos para a constituição de saberes que contribuem para o processo identitário da docência na Educação Infantil naquela realidade.

Os relatos das professoras evidenciaram mudanças individuais, pois foi relatado que a partir da formação elas passaram a ser “professoras”, *mesmo que* estas já atuassem antes em sala com as crianças. Neste caso, a identidade foi percebida como apagada. A formação possibilitou, portanto, a melhora da autoestima profissional e pessoal. O próprio processo de reflexão através da escrita do memorial possibilitou a reflexão sobre as suas trajetórias de vida e a prática pedagógica. E com isso, a consciência de que seria necessário engendrar mudanças em suas vidas.

Os **saberes Amazônicos construídos na formação** estiveram mais relacionados ao empenho das professoras cursistas na busca e na troca de experiências com os seus pares, o que estava relacionado aos aspectos da cultura, do que com o currículo apresentado pelo programa, uma vez que a cultura amazônica e suas peculiaridades estão ausentes no currículo. Embora o programa trabalhasse uma concepção de cultura que englobava diversas realidades brasileiras, mesmo assim as características tipicamente amazônicas não apareciam nos materiais do programa. Assim, as crianças ribeirinhas, suas brincadeiras e suas vivências, são invisibilizadas na proposta pedagógica do PROINFANTIL.

Embora o PROINFANTIL tenha trazido mudanças significativas na formação dos professoras de Ponta de Pedras, não podemos desconsiderar que há uma crítica bastante atual na literatura sobre formação de professores via educação a distância, como nos apresenta Martins (2010, p. 23):

Por esse caminho 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).

Tais críticas que se fazem à modalidade EAD se embasam nos argumentos que esta formação deve acontecer de forma sólida, o que é requerido pela própria complexidade das tarefas relacionadas à atuação do próprio profissional. Nesse sentido, o mesmo autor, ao criticar o documento de referência do CONAE (2009), observa que

Não nos “parece adequado” que a formação inicial do professor deva ser presencial! Tal afirmação, reconhecidamente categórica, não resulta de nenhum tipo de preconceito em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, mas sim da defesa de uma sólida formação a esse profissional, solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação profissionais (MARTINS, 2010, p. 29).

Embora a proposta de implementação do programa PROINFANTIL considere a formação do curso como forma de transição para o Ensino Superior, esta formação, considerada mínima na LDB, ainda é bastante criticada por todos aqueles que exigem a formação em Nível Superior para os professores atuantes na Educação Infantil. Esta crítica também está presente nas análises de Bonetti:

Para os professores leigos que atuam especialmente nas creches pode ser considerado um ganho, pois lhes garante um nível mínimo para a sua formação. Para a formação do professor de educação infantil como categoria profissional o não-estabelecimento do nível superior como mínimo e sua retirada do âmbito das universidades foi uma perda quanto à qualidade e possibilidade de reconhecimento da categoria (BONETTI, 2005, p. 153).

Além dos questionamentos quanto a formação mínima e a modalidade EAD, outra limitação na execução do programa enquanto política pública diz respeito aos deslocamentos durante a fase presencial, o que exigia dos professores cursistas o distanciamento de suas comunidades, fazendo com que ficassem alojados na capital, nem sempre em condições

adequadas, para participar das fases presenciais do curso, na Universidade Federal do Pará. Em virtude disso, houve bastante desistências da formação, pois algumas professoras com filhos ainda bebês resistiam em sair de suas comunidades para passarem um tempo mais longo em outro lugar, para realizarem sua formação.

A dificuldade em acompanhar a prática pedagógica dos professores em seus municípios era uma questão que os deixava sem a orientação necessária, seja por parte do tutor ou por parte do professor formador, que possuía esta tarefa pelo menos uma vez por mês. A interrupção deste acompanhamento não atendia aos princípios pedagógicos da formação. A própria Secretaria de Estado de Educação ficou algumas vezes impossibilitada de financiar as diárias e as passagens dos professores formadores a atividade, alegando falta de recurso.

Questões de ordem políticas também interferiram no processo de formação. A transição de governo estadual em 2010 trouxe outros entraves, pois até que o novo Secretário de Educação tomasse ciência do Programa, foram interrompidas algumas jornadas mensais que reunia professores formadores, tutores e a coordenação, objetivando realizar estudos no campo da Educação Infantil e da infância. A interrupção no planejamento da Agência de Formação causou grandes transtornos ao andamento do programa e no trabalho pedagógico da coordenação.

Outras limitações também podem ser visualizadas no que se refere às questões pedagógicas, como a falta de recursos tecnológicos nas comunidades ribeirinhas onde atuavam as professoras, o que fragilizava a interação entre cursista-tutor, formador-tutor e coordenação-tutor, pois a comunicação eles se realizava, em 50%, via tecnologias da informação e comunicação.

Embora a elaboração do material impresso tenha sido realizada por profissionais das universidades federais especializados na Educação Infantil e na infância, os currículos tratados nas diferentes áreas algumas vezes não condiziam com a realidade ribeirinha dos municípios do Marajó, isto é, a criança marajoara não estava representada no currículo do programa, embora os encontros quinzenais entre os cursistas e os tutores criassem uma comunidade de prática e os levassem a refletir sobre a realidade marajoara.

A modalidade semipresencial levou as professoras a conciliarem estudo e trabalho e este fato, muito reclamado pelos professores cursistas, levou-os a exaustão nos estudos, ocasionando o baixo rendimento nas avaliações. Destacamos também a falta de conteúdos essenciais para o trabalho na perspectiva da inclusão como um problema apontado pelas professoras cursistas, ao detectarem essas necessidades em seu trabalho cotidiano.

Enfim, o PROINFANTIL trouxe em si as contradições e as mazelas da educação brasileira, como apontado anteriormente. O estudo deste programa em Ponta de Pedras-PA explicitou e colocou em destaque a precariedade das escolas do Estado, e também nos chamou atenção para o número de professores leigos que atuavam na Educação Infantil sem a formação mínima. Porém, para aqueles professores atuantes nas escolas ribeirinhas, esta era a única possibilidade de formação. E este fato nos instigou a saber o que pensam e o que dizem esses professores em seus memoriais sobre a formação que tiveram no referido programa, com o intuito de conhecer seus impactos na formação dos professores ribeirinhos.

Nossa intenção foi poder contribuir com futuras políticas de formação de professores para o contexto nacional, especialmente no contexto amazônico, onde os sujeitos destes espaços apresentam modos de vida bem específicos, que devem ser levados em consideração nas formulações das políticas educacionais nacionais.

Assim, a perspectiva adotada neste trabalho valorizou as contradições para a produção de sentidos, cujo movimento não linear, e muitas vezes contraditório, apontou continuidades, mas também rupturas nessa política de formação dirigida a sujeitos de um cenário bem específico. E são justamente essas rupturas, as mudanças de percurso, que trazem a não linearidade dos processos e da própria história vivida dos sujeitos.

Compreender como a experiência formativa do PROINFANTIL, vivida por professoras cursistas do município de Ponta de Pedras, afetou a construção de sua identidade profissional, implica justamente compreender o movimento e os sentidos que as professoras deram à formação.

Isto posto, podemos dizer que a história de vida destas professoras, registrada nos memoriais de formação, contribuiu para evidenciar a importância e a necessidade de se agregar às políticas públicas as especificidades da Educação Infantil do Campo e a especificidade da formação dos professores que vivem e trabalham no campo na Amazônia paraense.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª Ed. - São Paulo, Cortez, 2011.

AMORIM, Marília. **Memória do objeto**: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. São Paulo: Revista Bakhtiniana, v. 1, n. 1, 2009. p. 8-22.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **Cultura e Escolarização na Ilha de Marajó-PA**: Transformando doações em esperanças. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (Org.) A Educação, o Currículo e a Formação de Professores. Belém: EDUFPA, 2006.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco et AL. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. Brasília/DF: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. **Anais eletrônicos**. 2013. 16p. Disponível em [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ5.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf). Acesso em 31/Jul/ 2014.

BARBOSA, Ivone Gracia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.] (Orgs.) **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre. Editora: Evangraf, 2012.

BONETTI, Nilma. **Leis de Diretrizes e Bases e suas implicações na Formação de Professores de Educação Infantil**. In: Criança pede respeito: temas em educação infantil/Altino José Martins Filho, org.; Fernanda Dias Tristão... (et al)- Porto Alegre: Mediação, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 12ª Edição, 2006.

BAKRI, Maissa Salah. **Consumo alimentar doméstico em populações caboclas assentadas em três diferentes ambientes amazônicos**: uma análise comparativa. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo – Departamento de Genética e Biologia Evolutiva. São Paulo: M. S. B., 2009. 189 f.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, p.11-30, jan./jun. 2002.



\_\_\_\_\_. et al. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico (promulgada em 05/10/1988)1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei federal nº 10.172, de 9/01/2001**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução nº 01, aprovado em 07/04/1999b**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB n.1. de 3 de abril de 2002**, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo. **Resolução CEB n. 03, 2008**. Brasília, DF, 18 de fevereiro de 2008.

\_\_\_\_\_. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **ProInfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Guia Geral**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **ProInfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Livro do Tutor**. Brasília : MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. **Lei no 10.172/2001**. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2005. 32p.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus, BA: Editus, 2003. 226p.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, N. M. L. **A formação continuada de professores: novas tendências e novos caminhos**. Rio Grande do Norte, 2004.

DOMINICÉ, P. **O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais**. In: NÓVOA, A. e Finger, M. O método (a uto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.

DEL PRIORE, Mary (Org). **História da Criança no Brasil**. 4º Edição. São Paulo: Contexto, 1996.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados-FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 67-98, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 24º Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; TUVÉRI, Ana Célia da Silva. **Entre os rios, a floresta e as águas: a Educação Infantil do Campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais multisseriadas**. In.: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. Oferta e demanda de educação infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3ª Ed. Ed. Vozes, 1996.

GHENDIN, Evandro. **Perspectivas sobre a identidade do educador do campo**. In: GHENDIN, Evandro (org). Educação do Campo: Epistemologia e práticas. 1ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro. **Implicações das Reformas no Ensino para a Formação de Professores**. In.: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Trajetória e Perspectiva de Educadores. São Paulo: UNESP, 2004.

GODOY, Arilda Shmidth. **Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais**. São Paulo: Revista Brasileira de Administração, v.36, n.35, 1995. Disponível em [http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392\\_pesquisa\\_qualitativa\\_godoy2.pdf](http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf). Acesso em 11 out 2013.

HAGE, Salomão Mufarrije (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

\_\_\_\_\_. **Por uma Educação do Campo na Amazônia:** Currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, P. S. A. (Org.). *A Educação, o currículo e a formação de professores*. Belém: EDUFPA, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação.** In: NÓVOA, António; FINGER Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** São Paulo, Cortez, 2004.

KRAMER, S. **A Infância e sua singularidade.** Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Ed. Leograf, 2007.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; BARRETO DE FARIA, Vitória Líbia. (Org.). **Livro de estudo:** Módulo II. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. 70p.

LÜDKE, M. A pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade. In: SILVA, A. M. M. S. et al. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006. p. 413-424.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

MARCONI, M. A.; LAKATOS E. V. **Técnicas de Pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de Professores:** Limites Contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo. Cultura acadêmica, 2010.

MOSS, Peter. **Reconceitualizando a infância:** crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTOIA, Gustavo Rodrigo Milaré. **Planejamento participativo em pequenas cidades da Amazônia:** um estudo de caso no município de Ponta de Pedras – PA. Dissertação. São José dos Campos: UNIVAP, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos a pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.*, vol.25, n.1, 1999 [online]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 13 mai. 2013

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores.** In NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Vidas de Professores.** Porto. Portugal: Porto Editora, 1992. 214p. (Coleção Ciências da Educação)

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 30ª Reunião Anual, 2007, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3039--Int.pdf>>. Acesso em: 01 Julho. 2014.

\_\_\_\_\_. Painel: Pesquisas sobre educação freireana com crianças na Amazônia. Educação do campo na Amazônia: um olhar freireano para práticas educacionais com crianças. In: II SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS. **Anais**. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <http://www.gpime.pro.br/grupeci/adm/impressos/trabalhos/TR176.pdf>>. Acesso em: 01 Julho. 2014.

PARÁ. **Política de Educação Infantil do Estado do Pará**. Secretaria de Estado de Educação. Belém- PA. 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-346, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. **O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos**. In.: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a, p.223-274.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I - Número I - Julho de 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 23. ed. rev. e atual, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica**: interfaces metodológicas e formativas. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em formação**. In: Revista Educação em Questão. v 25, n. 11, jan/abr 2006 Disponível em: (<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>), acessado em: 13.01.2014.

\_\_\_\_\_. (Auto) biografia, histórias de vida e prática de formação. In: MASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p.59-74.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana BeBezzon da. **Educação infantil do Campo**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. (Orgs). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.