

O TRABALHO DOCENTE E A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA INFANTIL

Tháisa Oliveira Lima

thaisadeol@gmail.com

Universidade Federal de Goiás

RESUMO: Este artigo objetiva abordar sobre o trabalho docente e a realidade brasileira enfocando a educação infantil. Sabemos que as reflexões em relação à prática docente têm empreendido muitas críticas sobre a sua contribuição no preparo de professores para atuarem nas salas de aula. Sabemos também das dificuldades encontradas em nossa realidade educacional brasileira em relação às instituições de ensino, ao salário dos professores, às estruturas educacionais, à necessidade da unidade teoria e prática, dentre outras a compreender o trabalho docente e a realidade educacional brasileira faz-se necessário entendermos como este se configura, qual a sua natureza. Delimitaremos ainda as especificidades da docência brasileira, à qual tributamos nossa tradição cultural, compreendendo o trabalho docente em educação, a partir de um recorte histórico que gestou o magistério como o conhecemos hoje, ou seja, início do século XXI. Finalizando, daremos ênfase ao trabalho docente na educação infantil. São essas questões que abordaremos neste texto.

PALAVRAS CHAVE: trabalho docente; realidade educacional; educação infantil.

ABSTRACTS: This article aims to approach on the teacher's work and the Brazilian reality focusing on early childhood education. We know that the reflections in relation to teaching practice has undertaken many criticisms about its contribution in the preparation of teachers to act in the classroom. We know also of the difficulties found in our Brazilian educational reality in relation to the institutions of education, the salaries of teachers, to educational structures, the need for unity theory and practice, among others to understand the teacher's work and the Brazilian educational reality it is necessary to understand how this is set up, what is its nature. Delimitaremos even the specifics of teaching Brazilian, which bestow on our cultural tradition, including the teaching work

in education, from a cut-out history that creating the teaching as we know it today, that is, the beginning of the 21st century. Finally, we will emphasize the teaching work in early childhood education. These are issues that we will discuss in this text.

KEYWORDS: teacher work; educational reality; early childhood education.

O TRABALHO DOCENTE E SUAS CARACTERÍSTICAS

Tardif (2002), ao relatar em seu texto sobre os professores enquanto sujeitos do conhecimento, apresenta uma maneira de repensar determinados temas e acontecimentos na realidade do trabalho educacional, especialmente o professor como sujeito, ele destaca os diferentes saberes do professor, afirmando que:

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõem é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao trabalho (p. 229).

Os professores acabam por ocupar-se na escola e produzem saberes específicos e procuram colocar isso em prática, pois são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.

O trabalho docente é constituído como atividade humana em processo de construção histórica. É fundamental pensar na educação como um processo que se efetiva nas sociedades humanas para que o homem empreenda sua trajetória pessoal e coletiva, integrando-se a um grupo, assimilando e assumindo cultura. Nesse sentido, entendemos que o ser humano se identifica pela sua natureza cultural e histórica e, essa formação se efetiva pelos processos educativos que são em suas diferentes interações como o ambiente físico, social e cultural. Portanto, a tarefa educativa é essencial para a existência do homem.

Uma das características que o trabalho em educação assumiu nas sociedades contemporâneas é sua institucionalização no lócus escolar. Escola na origem grega – *schola*, no

latim, significa casa ou estabelecimento onde se recebe o ensino de ciências, letras ou artes, são instituições encarregadas do ensino coletivo em geral, lugar que proporciona instrução, experiência e vivência. A origem latina da palavra escola nos remete a um lugar no qual se recebia o ensino de ciências.

Entendemos que trabalho educativo é uma atividade exercida pelo conjunto de membros de uma sociedade. Todos educam e são educados, conforme afirma Brandão (2005). De um modo genérico, diríamos que o professor, seria aquele que ensina, que educa nos diferentes contextos educativos. Em nossas múltiplas relações, estamos situados em contextos educativos. Todos somos educadores e educandos, conforme Brandão (2005),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços de vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida a educação (p. 7).

Nesse sentido, ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas. Aqui não é preciso nenhuma preparação para aprendizagem específica para ser educador. Espontaneamente, aprendemos em nosso meio, com outros autores, com as próprias experiências, com as nossas mediações pessoais, por isso a educação é fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência a todas as sociedades. Adquirimos, no nosso processo dialético transformador, vários conhecimentos que podem, devem ser e são intercambiados em nossas relações sociais, com uma ou com várias educações. Essa modalidade de educação pode ser chamada de educação não formal.

Já a educação formal institucionalizada é aquela para qual há objetivos definidos conscientes, como é o caso da educação escolar, é o professor quem tem a função social mais específica e especializada para realizar tal trabalho, que é o trabalho docente. De acordo com Saviani (2009, 2011), o saber escolar deve ser um saber sistematizado. Não é todo ou qualquer saber, mas um saber elaborado e não espontâneo, um saber sistematizado e não fragmentado.

TRABALHO DOCENTE AO LONGO DOS SÉCULOS ATÉ OS DIAS ATUAIS

O modo como tem se configurado o exercício do trabalho docente ao longo dos séculos foi se delineando e estruturando como profissão na medida em que se definia a quem competia a função de educar. Essas atribuições estavam a cargo da Igreja, tendo algumas congregações religiosas a responsabilidade específica da educação formal. Segundo Lima (2010) afirma que o processo de transformação de docente em “funcionário do Estado” caracterizou-se pelo fato dos poderes administrativos deste tomarem para si o controle da educação. Assim sendo, vários elementos se incorporaram ao trabalho docente: currículo, técnicas pedagógicas, habilitação, exigindo cada vez mais, que o professor se tornasse um especialista e que os docentes estivessem presos aos ditames da Igreja e depois, aos do Estado, os dois mediadores da profissão docente. Segundo Costa (1995), mesmo com a laicização dos docentes, estes ainda continuaram a ser vistos como clérigos-leigos, cujas virtudes deveriam estar acima do comportamento dos homens comuns. Este fato até hoje, denuncia as fortes influências dos componentes religiosos na gênese do desenvolvimento da profissão, visto que, em muitos ainda não se encontra presente a ideia de que, para se tornar professor ou professora seja necessária uma formação adequada às atividades pedagógicas, ao contrário, veem ainda o magistério como vocação, sacerdócio, missão; um ato de amor e abnegação.

O TRABALHO DOCENTE E A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Para Azevedo (1997), a educação é, historicamente, a mais estratégica das políticas da área social. Assim, a política educacional é parte de uma totalidade maior que deve ser pensada em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que realiza mediante a ação do Estado.

De acordo com a história do trabalho docente, percebe-se que grande parte das concepções da realidade da educação brasileira (século XXI) também não se diferenciam do seu surgimento, visto que a educação brasileira revela que a função docente também se desenvolveu de forma não especializada, mas como ocupação secundária dos educadores religiosos, os quais

recebiam preparo para dupla função de educar e evangelizar. A laicização do ensino no Brasil não se efetivou, visto que o corpo normativo da profissão passou a ser definido pelo Estado e não por representantes coletivos desses profissionais. Como afirma Brzezinski (2002),

[...] o Estado passou a homogeneizar, hierarquizar e dar uma unificação, em escala nacional na profissão [...]. O Estado passou a promover o enquadramento ao padrão estabelecido oficialmente como características mais funcionais do que profissionais [...] o Estado torna-se o mediador entre professor e o aluno, entre aquele que produz e aquele que consome o produto. O Estado interventor determina as necessidades e os meios de atendê-las, uma vez que denomina a relação entre os dois atores educacionais, veiculando o ideário das classes dominantes como conteúdo a ser reproduzido pela instituição escolar (p. 11).

Essas questões revelam também que os docentes foram, e quem sabe muitas vezes são instrumentos nas mãos da Igreja e do Estado para veicular as suas ideologias e a segurar a manutenção dos seus interesses (LIMA, 2010). As políticas da educação brasileira revelam que o Estado não mantém políticas que possibilitem o reconhecimento social e econômico do docente; o que gera obstáculos para que os professores se constituam como identidade coletiva de trabalhadores da educação. Mesmo estando cientes de que a educação vai muito além da escola, a instituição escolar tem sido espaço de reprodução, mas por meio das contradições pode ser também espaço de contraposição.

É necessário que o professor seja um pesquisador do seu campo teórico e, ao mesmo tempo, ser capaz de “transmitir” – sem qualquer conotação pejorativa – a seus alunos, esse conhecimento acumulado que é a sua própria síntese até aquele momento. Isto não significa que essa síntese deva se cristalizar: ela pode evoluir ou até mesmo se negar, o educador deve ser capaz de ensinar e seu aluno. Essa questão nos remete a Dewey (1996, 1971), quando defende a ideia de que as crianças aprendem com experiências contínuas e interativas em interação com os seus educadores e que os educadores também aprendem com as experiências das crianças. Aprende-se fazendo por experiência contínua e interativa. Dewey foi um grande defensor de uma educação progressista, o que tornou seu nome conhecido na história da educação. A sua formação filosófica permitiu-lhe compreender a verdadeira e mais íntima relação existente entre a filosofia e a educação. Dewey (1859-1952) foi, portanto, um grande estudioso propositor das pedagogias participativas contextualizando uma prática pedagógica oposta àquela submetida a um currículo

fechado, compartimentalizado e fragmentado.

Dewey viveu em um tempo de transformações sociais e políticas que tiveram influência em suas ideias e em suas as práticas. Ele esteve atento a todos os movimentos de sua época e dialogou com muitos desses movimentos, construindo sua própria forma de filosofar e de fazer ciência (PINAZZA, 2007). Foi um defensor dos direitos da criança e um inspirador das pedagogias participativas que valorizam o aprender por experiências, por pesquisas e por descobertas.

Dewey (1971) relata que a sociedade deve proporcionar uma educação aos indivíduos capaz de lhes despertar o interesse pessoal pelo controle social e de hábitos, promovendo, assim, mudanças sociais e possibilitando ao indivíduo que continue sua aprendizagem de forma contínua. Situar melhor o Dewey.

No texto de Amaral (2010), ao relatar sobre as contradições nos processos de formação de professores, esta autora apresenta outro grande conflito enfrentado pelos professores, universitários ou não, : utilizar ou não métodos/técnicas de ensino? A questão passa pela confusão estabelecida por inúmeros educadores entre técnica e tecnicismo. Como o termo “tecnicismo” nos evoca uma pedagogia que se instalou no Brasil à época da ditadura militar e significou uma enorme centralização educacional operacionalizada numa rede hierarquizada de planejamentos, restando ao professor o papel de mero executor, o termo se enodou com uma conotação altamente pejorativa.

Ainda nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2007) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a, b) existem dois modos diferenciados de fazer pedagogia: o modo participativo e o modo transmissivo. As pedagogias transmissivas estão voltadas para o conhecimento que se deseja veicular. Pelo contrário, as pedagogias participativas voltam-se para os atores que (co) constroem os conhecimentos que participam, junto com as crianças, no processo de aprendizagem.

As pedagogias transmissivas centram-se na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular; as complexidades são resolvidas através de escolhas unidirecionais dos saberes que são transmitidos e da demarcação da forma e do tempo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A pedagogia transmissiva para a educação de infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes que cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura. A essência do modo de transmissão é a passagem desse patrimônio cultural ao nível de cada geração e de cada indivíduo (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2009, p. 6).

Do ponto de vista desta investigadora a pedagogia transmissiva elabora um conjunto mínimo de informações que são considerados essenciais e necessários para a transmissão do conhecimento, centra-se na lógica dos saberes e no conhecimento imutável. Resolve “a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir” (p. 17).

Os conteúdos a ensinar centram-se nas capacidades pré-acadêmicas, visando um maior número de conteúdos e a aceleração das aprendizagens, assim como, a compensação dos déficits que obstaculizam a escolarização.

O educador é um mero transmissor do que lhe foi transmitido, o seu papel é o de moldar e reforçar, avaliar os produtos, descrever objetivos e tarefas. Esses professores apoiam-se em materiais estruturados como manuais, fichas, cadernos de exercícios, apostilas. Esse tipo de material geralmente possui diversas fichas de avaliação para o educador analisar como está a processar-se o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2011).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b), “o processo de ensino-aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como cerne da atividade educativa” (p. 14).

Como se pode observar, esse processo fundamenta-se em iniciativas exteriores à sala, à escola, às crianças e aos educadores. Os professores optam por propostas prontas para promover a aprendizagem das crianças. Este contexto transmissivo reduz a riqueza das interações entre adulto/criança, propiciando a seleção precoce da criança, “cuja função respondente é apreciada, sobretudo quando executam com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas a idade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011b, p. 15). O centro do processo educativo não são as crianças e os professores, mas sim os materiais estruturados e o currículo.

Em suma, no centro da educação tradicional encontram-se os saberes considerados essenciais e indispensáveis para alguém ser educado e culto, no qual o professor é visto como o mero transmissor daquilo que um dia lhe foi transmitido. Já as pedagogias participativas propõem um rompimento com a pedagogia transmissiva ao promover um processo diferenciado de ensino-aprendizagem e uma nova concepção da relação professor/aluno.

O tecnicismo (transmissivo) acabou desvirtuando o significado da técnica, ao fazer uso da técnica pela técnica, elevando meios à categoria de fins. Entretanto, existe um saber fazer em todos os campos de conhecimento e as técnicas cumprem esse papel: como fazer? Além de um discurso altamente ideologizado de educação, uma equivocada interpretação de construtivismo foi também responsável pela demonização dos métodos e técnicas pedagógicos. Estes foram subtraídos do arsenal pedagógico de professores de todos os níveis, aos quais foi solicitado o exercício puro e simples da criatividade. Um discurso de contextualização, de unicidade de cada turma, da incerteza das situações pedagógicas referendou o ensaio e erro em sala de aula. O professor deve refletir permanentemente sobre as suas práticas e transformar-se num constante experimentador.

Na pedagogia transmissiva o professor é a referência, mas como mero transmissor daquilo que lhe foi transmitido; o aluno não tem direito à voz nem à participação, logo, este aluno também será um reproduzidor desse processo. Nessa pedagogia, predomina a autoridade do professor que exige das crianças atitude receptiva, impedindo a comunicação entre elas no período de desenvolvimento de qualquer trabalho. Além do mais, o conteúdo é transmitido na forma de verdade absoluta, devendo a criança unicamente absorvê-la. Em consequência, a disciplina é imposta e o meio de assegurar isso é o silêncio e, por vezes, a punição.

Paulo Freire (1996) argumenta que ensinar não é

transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p. 12).

Para Freire, quem ensina, ensina sempre alguma coisa a alguém. Analisando a palavra ensinar do ponto de vista gramatical, explica que se trata de um verbo transitivo-relativo, verbo que solicita um objeto direto (alguma coisa) e um objeto indireto (a alguém), ou seja, o educador precisa de um aluno a quem ensinar, mas também aprende com o aluno. Ensinar envolve trocas de experiências.

O contributo da obra de Dewey para os direitos das crianças na educação infantil foi imenso. Dewey definiu a escola como um lugar da reconstrução ética, ou seja, é pela educação que os homens se formam, se humanizam, se tornam pessoas críticas. É pela educação que os homens se

autonomeiam e se emancipam. E esse é o papel da escola, de organizar um programa de ensino eficaz capaz de formar pessoas esclarecidas, ativas e úteis para a sociedade. Formar cidadãos que seja colaboradores no projeto intra-histórico de realização da humanidade, o de reconstruir a experiência.

Pode-se dizer que essa é a chave da experiência educativa, experiência moral e de democracia como domínio mais completo e profundo do ético. Gambôa (2004) afirma que a educação é um processo de conquistas, de grandes conquistas. A educação é a via mais promissora para conduzir à transformação pessoal e social, em que a autonomia e a cidadania passam a ser expressões inseparáveis de uma mesma forma progressiva do ser, uma forma contínua e interativa, que pode levar, conseqüentemente, ao ser mais, ao crescer, conduzindo-nos ao caminho da democracia.

A democracia como “forma de vida associativa, como experiência partilhada em conjunto” (DEWEY, 2007, p. 88) requer o relacionamento, a convivência das pessoas, em que a forma de pensar de cada um o remete para as suas próprias ações e saber escutar seu próximo, respeitando as suas ideias orientará e direcionará as suas próprias ações.

A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para pensarmos as questões da realidade da docência brasileira, nada mais atual do que compreendermos a docência em Educação Infantil, entretanto, determinadas especificações precisam ser feitas em relação a natureza do trabalho nesta etapa de educação. Em primeiro lugar, a educação infantil não tem os mesmos moldes da educação escolar, entretanto, não se pode desvinculá-la da escolar.

Baseado nas reflexões de Arce (2004), perguntamos: é possível cortar definitivamente todos os laços da educação infantil com o ensino e com a figura do professor que transmite conhecimento as crianças? É possível haver educação sem ensino? O que diferenciaria uma instituição de educação infantil perante outras instituições, com um clube, um parque, onde a criança também brinca e interage? Entendemos que é mediante o ensino que as instituições de educação infantil se caracterizam e se diferenciam das demais. Negar o ensino é negar o princípio

educativo básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um ser humano adulto, livre e consciente. Consideramos que a educação não se reduz ao ensino, porém, como afirma Saviani (2003), o ensino é um aspecto da educação e participa da natureza própria do fenômeno educativo, “a própria institucionalização do pedagógico por meio da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível sua institucionalização” (p. 14).

De acordo com Arce (2004), postulamos que a instituição de educação infantil se configura num espaço privilegiado para dimensão pedagógica, por isso, defendemos que, ser educador na instituição de educação infantil não é ser espontaneísta, porque as instituições não trabalham com conteúdos escolares e o educador ministra disciplinas, justificando ai a ausência de planejamento, devido a crença de que é a criança quem dita o ritmo do trabalho e o educador apenas segue, ou de que o conhecimento provindo da prática do cotidiano das crianças e educadores vale mais do que qualquer teoria. Também não é pensar que somente o lúdico e o prazeroso é que devem ser o eixo da prática educativa “a brincadeira passa a ser o escudo a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto assassinato da espontaneidade também causada por esta [...] o lúdico passa a configurar como sinônimo de prazer” (ARCE, 2004, p. 159). Acreditamos que a brincadeira é importante na formação da criança, porém, esta não pode ser reduzida a um processo de naturalização, visto que, se a brincadeira se situar somente no âmbito do prazer, ela se desconstitui de seu significado social e histórico.

Como refere Saviani (2009), “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (p. 150). Para essa nova formação de educadores, deveram formar professores em condições para atuar, aproximando o educador do educando.

É verdade que determinadas pessoas manifestam especial tendência e gosto por crianças maiores ou menores, uns gostam mais, outros gostam menos do magistério. O que conta nessas instituições não é a tendência ou o um “dom” que já nasce com a pessoa, mas uma formação sólida para exercer este trabalho.

Nesse sentido, faz-se necessário o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e suas articulações concretas com as exigências educacionais de uma instituição de educação infantil.

Essas questões permitem maior segurança ao profissional, de modo que o docente adquira base para pensar sua prática, aprimorar sempre mais a qualidade de seu trabalho e de compreender a natureza do trabalho desenvolvido.

Estudos realizados por Lima (2005, 2010), um dos aspectos que nos chama a atenção na natureza do trabalho na EI é o fato de que, apesar de essa nova forma societal exigir um trabalhador com diferentes “habilidades”, ou seja, que domine todo processo de trabalho – planejamento, execução –, isso nos remete a uma reflexão sobre o aspecto social da dualidade do trabalho, ainda muito presente nas instituições de EI – funções intelectuais/pedagógicas *versus* funções. O processo de consolidação da sociedade capitalista, que “separou as mãos do cérebro”, pode-se dizer que é uma falsa separação. Entretanto, esse processo subsiste nas práticas cotidianas, especialmente nas instituições de EI – as quais ainda reforçam que as atividades realizadas no interior das instituições, que não têm a “forma escolar” –, é menor, isto é, é menos valorizado, porque está relacionado ao domínio da prática. Na verdade, essa separação entre quem cuida e quem educa pode levar a impressão de que o trabalho pedagógico na instituição de EI se encontra subordinado ao modo de produção do capital. Segundo Freitas (2007), as mãos só estão separadas do cérebro na ossatura dessa sociedade da morte, que é a sociedade salarial; segundo ele, é uma separação inconsistente e irreal.

De acordo com Lima (2005), se analisarmos o processo histórico, da constituição das instituições de educação infantil, verificaremos que as mesmas surgiram acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade que o capital teve da reprodução da força de trabalho, e aqui se destaca a força de trabalho das mulheres, para produzir mais “capital”, essas precisaram de um lugar para deixar os filhos. Além disso, precisava de força de trabalho – futuro – composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e dóceis. A creche, como foi instituída foi um (e quem sabe ainda é?) *locus* privilegiado para “fabricação” dessa nova força de trabalho. Para alcançar esses objetivos, adotaram padrões de rotinas voltadas a rigorosas exigências de alimentação, de higiene, do ambiente físico e das pessoas ali inseridas, implementando um caráter regulador de disciplina. Uma criança que, desde cedo, se submete a essas normas disciplinares rígidas para dormir, acordar, comer, higienizar, brincar... em que as condutas são definidas pelo adulto, como apropriadas ou não, essas práticas educativas contribuem para disciplinar todo desenvolvimento humano, tornando-o submisso, homogêneo e dócil, impedindo as

crianças expressarem seus desejos e movimentos e, conseqüentemente, contribuem para manter a ordem estabelecida, visto que, são premissas do capital, que cada vez mais cedo, a criança tenha capacidade de produzir mais e seja uma força humana para o mercado com capacidades de se adequar às suas exigências.

Nesse sentido, a creche surgiu também como objetivo de legitimar o capital. Como afirma Mészáros (2002), a educação subsumida ao capital serve como processo de interiorização de preceitos, valores e condições de legitimidade do sistema. Dessa forma, a EI contribui com o processo de reprodução das relações sociais de reprodução do sócio metabolismo do capital por meio da colaboração na reprodução da mercadoria força de trabalho, pela liberação da mão-de-obra feminina para o trabalho produtivo e pela inculcação ideológica de valores, princípios e relações das classes dominantes na criança da classe trabalhadora.

Foi também nesse contexto histórico mencionado que emergiu no cenário nacional, uma série de denúncias sobre a violação dos direitos humanos praticadas nas diferentes instituições que atendiam crianças e adolescentes. Atendendo a essa demanda, foi promulgado o estatuto da criança e do adolescente (ECA), o qual, “concretizou” as conquistas dos direitos das crianças, já propostas na CF/88. Quase uma década depois da promulgação dessa CF, e reafirmado no ECA (artigo 208), a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/96) estabeleceu as bases para um novo patamar nas políticas de educação docente brasileira, incluindo, pela primeira vez a Educação Infantil como parte integrante da educação básica (EB). A partir desses movimentos surgem os conselhos municipais, estaduais e nacionais dos direitos das crianças e do adolescente e ainda os conselhos tutelares que, de alguma forma, mediante as estratégias da sociedade civil, tem lutado por possibilidades para o direito social de proteção a infância e, no que inclui o direito a educação.

Em suma, observa-se ainda que, no Brasil, houve vários movimentos sociais organizados, que lutaram para defesa de instituições de educação para crianças pequenas, incluindo em suas pautas reivindicatórias a participação do estado e do município na ampliação das instituições públicas de Educação Infantil e conseqüentemente o trabalho docente dessa etapa de educação. A luta por uma educação pública gratuita e laica continua sendo a exigências da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Ana Lúcia. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: **Coleção didática e prática de ensino**. Org: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (etal), Belo Horizonte : Autêntica, 2010. P. 24-46.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, pp. 145-168, 2004.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).
- BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 2005.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 dezembro, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: 20 dezembro, 1996.
- COSTA, Mariza C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- _____. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 2ª Edição, 1953.
- _____. **Democracia e educação**. Lisboa: Didática Editora, 1ª Edição, 2007.
- FREITAS. Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra editora, 25ª Edição, 1996.
- _____, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra editora, 1980.
- FORMOSINHO, João. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde-Portugal: Edições Pedago, 2007.
- GAMBÔA, Rosário. **Educação, ética e democracia**. A reconstrução da modernidade em John Dewey. Porto: Asa Editores, 2004.
- LIMA, Laís Leni Oliveira. **As políticas públicas educacionais para a educação infantil em Jataí: da proposição á materialização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.
- _____. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**. Doutorado (Doutorado realizado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- MÉSZÁROS, Istévan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In: J. Oliveira Formosinho (org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala de aula à escola**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 121-143.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. MACHADO, M.L.A. (org.). São Paulo: Cortez, 2002. p.133-167.

_____. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 13-36.

_____. **Podiam chamar-se lenços de amor**. Coleção aprender em companhia da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

_____. **Limoeiros e laranjeiras**. Coleção aprender em companhia da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

_____. (Coord.). **Estudo de caso: desenvolvendo a qualidade em parcerias**. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

_____; ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da Infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora 2008. P. 11-30

_____; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011a.

_____; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário. **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto editora 2011b. P. 11-45.

____ e ANDRADE, Filipa Freire de. O espaço na pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011a. p. 9-63

_____. O tempo na Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011a. p. 71-94

____ e Formosinho, João. Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011a. p. 97-116.

____ e FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário. **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto editora 2011b. P. 11-45.

PINAZZA, MÔNICA Appezzato. John Dewey: Inspiração para uma pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 13-36.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados

_____. **Formação de professores do Brasil: dilemas e perspectivas**. Poésis Pedagógica, V. 9, N.1 Jan/Jun, 2011. P. 7-19

____. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, V. 14 n.40, Jan/Abr, 2009. P. 143-155

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: vozes, 2002. P. 227-276.

ZEICHNER, K. **Novos caminhos para o practicum:** uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.115-138.