

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO

PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA
UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

CURITIBA

2001

**ANDREIA CRISTINA GOULIN
CINTHYA VERNIZI ADACHI**

**PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA
UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof^ª. Elisa Maria Dalla Bona

**CURITIBA
2001**

Nossos sinceros agradecimentos a todos que, de uma maneira ou de outra, colaboraram para o nosso êxito e que tão prontamente nos forneceram dados para a realização deste trabalho.

A Deus, pela vida, saúde e oportunidade de progresso.

Àqueles que amamos, pelo incentivo dado nas horas mais difíceis e pelo riso compartilhado nas horas felizes.

À Prof^a. Elisa Maria Dalla Bona, pela orientação dispensada durante a jornada.

À Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, nas pessoas de Solange Inês Bencke Dorocinski, Isabel Cristina Marconcim, Neomar Raquel M. dos Santos, Josiane Maria de Souza Sanson e Jorge Henrique Bloch Martins.

*Quando deixo de ser o que sou, torno-me o
que devo ser. Quando me desprendo do que
tenho, recebo o que preciso.*

Tao

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	3
1.1. ASPECTOS HISTÓRICOS.....	3
1.2. ASPECTOS CONCEITUAIS.....	7
2. LEGISLAÇÃO REFERENTE À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
3. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
3.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL E CIDADÃ DE DIREITOS.....	23
4. UMA PROPOSTA EM EVIDÊNCIA: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA – PEC.....	26
CONCLUSÃO.....	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
ANEXOS.....	35

INTRODUÇÃO

É importante distinguir com clareza as necessidades de cuidados infantis e educacionais e pensar numa educação que possibilite o desenvolvimento pleno da criança nas dimensões ética, estética e cultural, bem como seu crescimento e bem-estar, promovendo a ampliação das experiências e a apropriação dos significados e conhecimentos decorrentes desse processo. Nesse sentido, as diretrizes curriculares devem ser articuladas para atender as necessidades e interesses das crianças, bem como dos valores e padrões da sociedade que está em constante transformação.

Este é um desafio tanto político quanto técnico. Neste compromisso, é indiscutível a importância do educador. Na Educação Infantil brasileira, os profissionais não possuem uma formação adequada para atender a essa faixa etária, seja na escola pública ou na particular. E ainda, nas escolas particulares busca-se uma educação formal voltada para a preparação da criança para o ingresso no Ensino Fundamental, muitas vezes sem observar outros aspectos de seu desenvolvimento. Os professores da rede particular de Educação Infantil estão tão desqualificados quanto os da rede pública, embora às vezes tenham um diploma. O problema está nos cursos de formação, nas condições de trabalho, no nível social da clientela.

A intenção de ofertar serviços de qualidade será efetivada se houver discernimento sobre o trabalho docente na prática das escolas. Dessa forma, qual é a real implicação da formação do professor na qualidade da Educação Infantil?

Buscando a resposta a essa questão, delineou-se o objetivo geral desta monografia: mostrar o perfil que o profissional da Educação Infantil deve apresentar para que se obtenha uma educação de qualidade. Para chegar a esse objetivo foi traçado o seguinte caminho: no primeiro capítulo, levantou-se os aspectos históricos e conceituais sobre a Educação Infantil no Brasil; no segundo capítulo, situou-se a trajetória da legislação referente à Educação Infantil e os problemas apontados pela literatura especializada; no terceiro capítulo, falou-se sobre a formação dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino; finalizando, expôs-se como a

Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus investe na formação de seus profissionais na área evidenciada.

Como base metodológica para a realização desse estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica da literatura específica em Educação Infantil para uma abordagem histórica e política da formação do profissional dessa modalidade de ensino. Fazendo parte da pesquisa de campo, apresentou-se a realidade do Colégio Bom Jesus Nossa Senhora de Lourdes na perspectiva da formação para um ensino de qualidade.

Espera-se, com este trabalho, alertar o profissional que atua na Educação Infantil, seja no setor público ou privado, e mostrar como é importante que ele esteja bem preparado para atender a seu público, a fim de que o Brasil possa usufruir uma Educação Infantil com qualidade, preparando melhor suas crianças, em todos os aspectos.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Historicamente, as tarefas de cuidar e educar a criança pequena tiveram papéis e valores diferenciados, devido às transformações ocorridas em nossa sociedade. Conceitualmente, a Educação Infantil passou por diversos modelos e teorias, sendo que, no Brasil, esse processo de atendimento da criança teve um caráter diferenciado dos demais países, concentrando-se em instituições a serviço de classes privilegiadas.

Este capítulo apresenta um breve apanhado histórico da Educação Infantil e alguns conceitos relacionados ao tema, que possibilitam sua melhor compreensão.

1.1. ASPECTOS HISTÓRICOS

Os cuidados com a educação da criança de 0 a 6 anos de idade – correspondente à Educação Infantil – existem desde as sociedades primitivas, quando eram acionadas as redes de parentesco para ajudar as mães nas tarefas domésticas. Com a evolução das sociedades, outros arranjos foram utilizados, surgindo instituições que tinham o objetivo de “organizar as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como entendiam esse desenvolvimento, forma essa contaminada pela maneira como o destino social da criança atendida era pensado” (OLIVEIRA, 2000, p. 12).

Com o surgimento da pedagogia moderna, nos séculos XVI e XVII, as perspectivas educacionais nascentes modificaram a educação das crianças pequenas. Por exemplo, no século XVII, crianças européias pobres, de 2 e 3 anos, eram colocadas em “escolas de caridade” (*charity schools*).

COMENIUS foi o primeiro autor a tratar da educação de crianças menores. Seu livro *The school of infancy*, de 1628, propunha um nível de ensino chamado “colo da mãe” (OLIVEIRA, 2000, p. 13), baseado em impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos, para que no futuro as crianças desenvolvessem o pensamento abstrato.

No século XVIII, com uma forte influência religiosa, as principais idéias eram cultivar a disciplina (principalmente a autodisciplina), a ética, a austeridade e a obediência, mesmo nas crianças pequenas. Nessa época, os principais educadores eram a família e, na falta desta, a sociedade.

Segundo OLIVEIRA (2000, p. 14), a partir de ROUSSEAU¹ iniciaram-se os estudos mais aprofundados sobre a Educação Infantil. Suas idéias inspiraram os trabalhos de PESTALOZZI², e este propiciou as idéias de FROEBEL³, que criou os *kindergartens* – jardins de infância. MONTESSORI⁴ também foi uma pioneira da Educação Infantil. Todos esses autores enfatizaram um ensino que respeitava os aspectos biológicos do desenvolvimento infantil, com atividades livres, sem mecanização. Por outro lado, desprezaram o aspecto social desse desenvolvimento.

Sob o ponto de vista político, as primeiras instituições pré-escolares apareceram para cuidar das crianças cujos pais trabalhavam nas fábricas surgidas com a Revolução Industrial. Algumas dessas instituições defendiam a educação dos pobres, dizendo que era um direito universal – ao contrário da ideologia que imperava na sociedade (principalmente a elite era contrária à educação para os filhos dos trabalhadores). Então, junto com os cuidados prestados às crianças iniciaram-se propostas de trabalho educacional.

¹ Filósofo suíço (1712-1778), um dos pensadores de maior influência da época contemporânea. Rousseau escreveu *Emílio ou Da educação*, onde evidenciava a estreita relação existente entre política, moral e educação. Foi um crítico implacável da organização social. Exaltou a emoção e o sentimento, em oposição ao racionalismo progressista (ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, v. 21, p. 5145).

² Educador suíço (1746-1827), uma das maiores figuras da Pedagogia. Adepto das idéias de Rousseau, acentuou a importância do contato com a natureza e defendeu uma aprendizagem baseada na experiência. Concentrou suas atenções no ensino elementar e dedicou-se à instrução de crianças pobres. Profundamente humanista, exerceu grande influência mundial, sobretudo no que se refere aos métodos para treinamento de professores (ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, v. 19, p. 4578).

³ Pode ser considerado o Pedagogo da Infância, por ter priorizado o processo de descortinar a criança, conhecê-la em seus interesses, condições e necessidades para poder adequar a educação, as instituições educativas na garantia do a florescimento destes seres. Restabeleceu o paralelo entre a planta e o ser humano (planta humana), que guarda dentro de si a semente do que poderá vir a ser, necessitando que o meio lhe propicie condições de aflorar, de realizar o que está expresso pela sua natureza, exteriorizar suas potencialidades (ANGOTTI, M. *O trabalho docente na pré-escola*. São Paulo: Pioneira, 1994. p. 7).

⁴ Médica e pedagoga italiana (1870-1952), interessou-se inicialmente pelos problemas educacionais das crianças retardadas. Em 1907 abriu sua primeira escola para crianças carentes, utilizando um método criado por ela. O sucesso foi tão grande que a levou a abrir mais escolas Montessori. Pioneira da educação pré-escolar, achava que esta deve favorecer uma auto-educação que permita à criança progredir de acordo com seu próprio ritmo. Desenvolveu um sistema de ensino que procura estimular o potencial criativo do aluno, afirmando, ao mesmo tempo, seu direito de ser tratado como indivíduo (ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, v. 17, p. 4070).

No século XIX, “os fatores básicos identificados na expansão inicial dos serviços pré-escolares na Europa e Estados Unidos – rápida industrialização, trabalho infantil e moralismo da classe média – foram sendo substituídos por novos elementos” (OLIVEIRA, 2000, p. 16). Surgiram teorias baseadas na estimulação precoce, privação cultural e transformação da primeira infância em objeto pedagógico, teorias utilizadas até os dias atuais.

Também no Brasil a Revolução Industrial desencadeou novos arranjos familiares. As exigências impostas às mulheres trabalhadoras afastou-as do contato contínuo com os filhos. Por isso, coube ao governo “cuidar” das crianças enquanto as mães trabalhavam. Surgiram os saberes de caráter pedagógico, relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina, com o estabelecimento de conteúdos e com a invenção de novos métodos de ensino.

A defesa por uma Educação Infantil diferenciada – assistencialista para as crianças menos favorecidas, e educativa para as de classe média e alta – sempre prevaleceu. Para os filhos da classe dominante o atendimento era “estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo”, enquanto que para as crianças mais carentes era proposto “um cuidado mais voltado para a satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação” (OLIVEIRA, 2000, p. 17).

A Educação Infantil brasileira acompanhou as mudanças sociais, políticas e econômicas que consolidaram novos arranjos sociais e encaminharam novas compreensões acerca dos papéis dos sujeitos e das instituições da sociedade. Por exemplo, a criança deixou de ser misturada aos adultos, e iniciou-se um longo processo de enclausuramento⁵ que se estenderia até os dias atuais – ao qual se dá o nome de escolarização (BUJES & HOFFMANN, 1991).

Para NADOROWSKI (in BUJES & HOFFMANN, 1991), a pedagogia obtém na infância sua desculpa irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar na formação dos seres humanos e dos grupos sociais. Completa BUJES & HOFFMANN (1991): é o poder de disciplinar o corpo e a sua inserção num espaço individualizado, classificatório, combinatório (diga-se, operações típicas das escolas de Educação Infantil). O autor quer dizer que não se vê a criança na totalidade de ser humano que ela é; sua educação é fragmentada,

⁵ Este é um termo utilizado por BUJES & HOFFMANN (1991) para descrever o modo como as crianças passaram da convivência com os adultos para as salas de aulas, separadas por idades.

departamentalizada.

A experiência do enclausuramento submete a criança, restringindo-lhe o movimento fora do espaço da sala de aula, definindo condutas apropriadas ou não. A disciplina também se faz por um controle do tempo. Quer dizer, não se permite à criança escapar de um esquema prévio de organização temporal. A creche ou pré-escola tem na vigilância um de seus principais instrumentos, educando as crianças numa liberdade restrita, não produtiva. Muitas escolas de Educação Infantil trabalham com essa base, como se fossem um depósito de crianças esperando pela volta dos pais. É preciso refletir sobre até onde se pode ir nessa perspectiva de enclausuramento.

BUJES & HOFFMANN (1991) argumentam que o surgimento da educação infantil institucionalizada, especialmente das creches no Brasil, foi articulando interesses de modo a representar posições de grupos em situação de vantagem na estrutura social. Alguns estudos sublinham a ênfase numa natureza assistencial, médico-higienista da educação infantil. KUHLMANN JR. (1990) explica que sempre se seguiu um “modelo ideal”, deixando de atribuir esta característica a concepções diferenciadas, regionalizadas.

Concluindo, as creches e pré-escolas constituíram formas institucionais cujo objetivo foi o de resolver problemas de administração social, num quadro de múltiplas transformações. Seu aparecimento se deu a partir da saúde e da educação, com tecnologias para produzir sujeitos, moldando-os, guiando-os, afetando suas condutas pessoais. E até hoje essas instituições se encontram no ponto de intersecção entre conhecimento e poder, gerando novas formas de intervenção social para o controle e a regulação.

Desde os anos 70, o Estado passou a atuar com maior ênfase na área da Educação Infantil, discutindo sobre a qualidade da mesma. Questionou-se o caráter assistencial, paternalista, moralizador, discriminador, de qualidade questionável das creches e pré-escolas. Segundo BUJES & HOFFMANN (1991), as instituições utilizavam um sistema dual, onde o caráter assistencial convivia com o cunho educacional.

Cita CERISARA (1995) que, a partir do final da década de 1980 até metade da década de 1990, uma série de propostas curriculares para a educação de crianças de 4 a 6 anos foram publicadas tendo os pressupostos da perspectiva crítica de educação. Estes pressupostos podem ser assim sintetizados: "a pré-

escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis - a educação deve favorecer a transformação do contexto social". Toda esta produção tem tido o objetivo de dar suporte teórico-metodológico para uma educação de qualidade para todas as crianças de 4 a 6 anos, direito este conquistado na Constituição elaborada em 1988.

ROSEMBERG & CAMPOS (in BUJES & HOFFMANN, 1991), verificaram que os programas voltados para o atendimento às crianças pequenas devem ser revestidos de um duplo caráter: educar e cuidar. O Estado deveria trabalhar com uma perspectiva integrada de educação e cuidados, tornando mais fácil superar a dicotomia entre assistência e educação.

Os saberes pedagógicos traduzem as práticas do Estado, associadas à noção moderna, científica, de formação do cidadão nacional. A pedagogia é vista como instrumento para a libertação das crianças da opressão da classe dominante e do Estado, e não como tecnologia para individualizar, educar e capacitar, num processo de constituição de identidades pessoais e sociais.

1.2 ASPECTOS CONCEITUAIS

Como o objetivo deste trabalho é discutir a formação do profissional de Educação Infantil, faz-se necessário compreender o que é Educação Infantil, quais suas funções e objetivos e como a legislação brasileira a conceitua. O delineamento dos aspectos conceituais ajudará na busca da escola e do professor que se quer para a Educação Infantil.

O termo jardim de infância (pré-escola) teve sua origem no vocábulo alemão *kindergarten*, criado por FROEBEL⁶. Este pedagogo criou uma instituição onde deveria haver contato da criança com a natureza, atividades livres e espontâneas, liberdade de brincar como uma atividade primordial, onde o educador deveria explorar a curiosidade da criança, a necessidade de agir, apalpar e criar; não excluiria noções escolares, mas deveriam ser apresentadas às crianças de maneira assimilável e que as interessasse.

⁶ FROEBEL em seu *kindergarten* via a educação como um processo de humanização, onde as crianças pudessem crescer como gente. Segundo HUGLES, citado por ANGOTTI (1994, p. 8), "o *kindergarten* é a base para o adiestramento manual, porque usa o trabalho manual como um meio de desenvolver a cabeça, o coração, no período em que mais se desenvolve a idéia da criança".

Dentro dessa perspectiva, a função pedagógica da Educação Infantil refere-se a um trabalho que parte da realidade e dos conhecimentos infantis, ampliando-os, através de atividades que fazem parte do mundo concreto das crianças e que simultaneamente, permitem a aquisição de novos conhecimentos (ABRAMOVAY e KRAMER, 1984). Outra função é a de permitir à criança o lazer, a recreação e o brincar. A criança necessita de ação, de movimento. A escola deve organizar a energia dos alunos de forma produtiva através da atividade – jogos e brincadeiras que envolvam, a um só tempo, ação, aprendizagem e prazer. Com os brinquedos as crianças chegam à compreensão, representação, libera emoções, aprende conceitos e adere ao mundo social, esses são os fatores que ajudam as crianças na parte emocional, física, intelectual e social.

Segundo CERISARA (1995), ao longo da sua existência a Educação Infantil tem tido diferentes concepções educativas que orientaram, e talvez se deva dizer orientam, as práticas pedagógicas, sendo possível delinear três grandes tendências: a que pretende compensar as carências supostamente existentes nas crianças; a de caráter antecipatório que pretende preparar para o Ensino Fundamental; e, a que deseja "recrear" as crianças para que "espontaneamente-naturalmente" aprendam pelo convívio social e lúdico com outras crianças. Diante destas concepções de Educação Infantil e contra as mesmas é que surgiu a defesa da "função pedagógica"⁷A reivindicação por uma educação para crianças de 4 a 6 anos que garanta o caráter educativo e de cuidado permanece como busca dos educadores em especial e da sociedade como um todo exigindo para tanto decisão e vontade política que ultrapassem as possibilidades de ação exclusiva dos educadores. Diz CERISARA (1995) que é preciso estar atento para o fato de que se até a década de 80 a reivindicação por creches e pré-escolas tinha por pano de fundo atender à demanda das mães trabalhadoras, atualmente o foco é atender às necessidades das crianças desta faixa etária que freqüentam estas instituições.

Mas, isso sem deixar de lado o objetivo da Educação Infantil, que é desenvolver global e harmonicamente a criança. Globalmente, porque inclui todos os aspectos da pessoa humana (corpo, mente, afetividade, consciência moral e

⁷ Expressão utilizada por KRAMER (1987) e ABRAMOVAY & KRAMER (1987), para definir a função da Educação Infantil como aquela que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, ampliando-os através de atividades que tenham significado concreto para a vida das crianças em nível da Educação Infantil, opondo-se tanto à concepção escolarizada antecipatória (instrucional), quanto à concepção assistencialista e recreacionista (de guarda e proteção).

integração social). Harmonicamente, porque todos esses aspectos devem se desenvolver de forma integrada e completa.

O que conceitua a legislação brasileira a respeito da Educação Infantil?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96, título V, capítulo II, seção II, art. 29, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Tanto as creches para crianças de 0 a 3 anos como as pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos, são consideradas como instituições de Educação Infantil.

Conforme o processo nº 457/93, indicação nº 002/93 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprovado em 11 de novembro de 1993, a Educação Infantil se destina a crianças de 0 a 6 anos de idade, sem caráter obrigatório, mas representa um dever que o Estado e a família têm que atender, nas áreas cognitiva, afetiva, psicomotora e social.

Essa preocupação com o desenvolvimento integral da criança tem como princípio o respeito ao contexto sócio-cultural e econômico do qual elas provêm. Além disso, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido deve partir das experiências da criança e considerar a aquisição e sistematização de conhecimentos. O ato de aprender deve estar fundamentado em dois alicerces básicos: 1. Processo de desenvolvimento: a consideração daquilo que ela sabe, sente, sua característica cultural, e daquilo que ela necessita para desenvolver seus aspectos afetivos, físicos, sociais e culturais; 2. Processo de conhecimento: a organização dos conteúdos das matérias atendendo a especificidade das áreas de conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física.

A Educação Infantil, mais do que preparar para o Ensino Fundamental, prepara para toda a vida, pois é nesse período que são lançadas as bases para todas as aprendizagens futuras, seja corporal, musical, plástica, mímica, televisiva, cinematográfica, teatral e informática, dentre outras.

Para que haja essa “preparação para o Ensino Fundamental e, ainda mais, para a vida”, há que se pensar na formação daqueles que têm a responsabilidade de preparar a criança – formação essa que passa pela qualidade. BARRETO (1994, p. 11) diz: “a capacitação do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento” na Educação Infantil.

Segundo levantamento de PIMENTA (1994, p. 50), essa área da educação requer professores especializados, formados em cursos específicos, pautados nos mesmos princípios dos outros cursos de formação de professores. A autora expõe os seguintes aspectos que devem estar contidos na formação de professores para a Educação Infantil:

- a) tomar o campo de atuação (Educação Infantil) como referência para a formação: o currículo, os conteúdos, as atividades, a organização, os profissionais necessários;
- b) possibilitar que o futuro professor conheça a problemática e se instrumentalize para atuar na realidade existente, realidade essa que tem dimensões históricas, sociais, políticas e legais;
- c) explicitar qual a direção de sentido da Educação Infantil no processo de humanização;
- d) instrumentalizar teórica e praticamente o futuro professor para ter condições de exercer a dupla e indissociável tarefa de cuidar e promover a criança.

Antes de se discutir sobre a qualidade do atendimento dado às crianças pré-escolares pelos professores, há que se verificar se, de fato, o tipo de formação que os profissionais estão recebendo no Brasil é a mais adequada; e se a legislação educacional prima pela qualidade da formação dos profissionais da Educação Infantil.

2. LEGISLAÇÃO REFERENTE À EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo será abordada a legislação brasileira referente à Educação Infantil, iniciando-se pela Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. A idéia básica dessa abordagem é expor a evolução do discurso oficial nessa área da educação.

Até algumas décadas atrás, pouco se fazia menção à Educação Infantil, conforme se observa na superficialidade do tratamento dado a esta questão. Enquanto a LDB de 1961 dedicava apenas dois artigos à educação pré-primária, a situação da LDB de 1971 não era muito diferente, trazendo em seu art. 19, parágrafo 2º, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (KRAMER, 1987, p. 96).

O MEC – Ministério da Educação, em Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996, p. 8) – entende que foram nos últimos 20 anos (a partir da década de 80) que a Educação Infantil ganhou espaço no Brasil, através de três instâncias: práticas sociais, políticas públicas e sistematização acadêmica de conhecimentos. Nesse contexto, o Poder Público procura “traduzir em normas, regras e prioridades as novas exigências para a área”.

O exemplo mais contundente das mudanças quanto à legislação educacional para a Educação Infantil está na Constituição Federal de 1988 que, segundo CAMPOS et al (1995, p. 17), “pela primeira vez na história uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, ‘o atendimento em creche e pré-escola’ (art. 208, inciso IV)”. Comparando com as Constituições anteriores, essas “limitavam-se a expressões como ‘assistir’ ou ‘amparar a maternidade e a infância” (CAMPOS et al, 1995, p. 18); a de 1988 garante (ao menos legalmente) o amparo e, principalmente, a educação dessa parte da população.

O interessante é que, a partir da promulgação da Constituição, o Governo se

viu “obrigado” a elaborar legislação complementar, formular políticas sociais, estabelecer prioridades orçamentárias e expandir o atendimento em creches e pré-escolas, por conta das garantias constitucionais adquiridas pelas crianças de 0 a 6 anos a partir da Carta Magna de 1988. Pode-se dizer que se iniciou a partir daí uma “ampla reorganização, reorientação e regulamentação dos setores da política social vinculados à educação da criança pequena, no futuro próximo” (CAMPOS et al, 1995, p. 28).

Pode-se verificar a influência dessa nova visão a partir do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente – que já destacava, em 1990 quando foi elaborado, o direito da criança à Educação Infantil.

Seguindo os preceitos de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas públicas, o MEC iniciou, em 1993, a discussão de um documento em que eram propostas as diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil, bem como as ações que o Ministério deveria coordenar, relativas a esse segmento educacional.

Ao tomar esta iniciativa, o MEC reafirmou o reconhecimento de que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania. Nesse sentido, mostrou que possui consciência do significado da infância e do direito à educação que a criança tem em seus primeiros anos de vida.

Com o objetivo de viabilizar o processo de discussão da proposta e subsidiar a implementação da Política de Educação Infantil, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Infantil, integrada inicialmente pelas seguintes entidades, sob a coordenação da primeira: Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Departamento de Políticas Educacionais (DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/BRASIL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)/Pastoral da Criança.

Em janeiro de 1994, foram incorporados à Comissão Nacional de Educação

Infantil a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Fundação de Assistência ao Educando - FAE e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP.

As organizações participantes da Comissão Nacional de Educação Infantil apelaram, a partir de sua instituição, a divulgação em todo o País, da política proposta pelo MEC, processo que culminou com a realização, em Brasília, em agosto de 1994, do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Nesse evento, que também foi preparatório para a Conferência Nacional de Educação para Todos, aprovou-se a proposta do MEC como documento definitivo da Política Nacional de Educação Infantil.

Com estas iniciativas, ampliou-se a estratégia, adotada pelo MEC, de articular e coordenar esforços para que se consolidassem as alianças entre o governo e a sociedade civil, a fim de que os objetivos educacionais fossem alcançados. A participação do governo, em suas diversas instâncias, e da sociedade, por intermédio de seus organismos representativos, constitui a base pela qual o Brasil poderá alcançar qualidade e equidade na educação de suas crianças de 0 a 6 anos de idade.

Em 1996, reafirmando as mudanças iniciadas com a Constituição de 1988, foi promulgada a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo de forma definitiva o vínculo existente entre a criança de 0 a 6 anos e a educação. Seu texto traz várias referências específicas sobre a Educação Infantil:

- Título III, art. 4º, inciso IV: “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.
- Título V, art. 29: “a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica”.
- Título IX, art. 89: “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.
- Título IV, art. 11, inciso V: “os municípios incumbir-se-ão de: V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com

recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”.

- Título IV, art. 9º, inciso IV: “a União incumbir-se-á de: IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Apesar de promulgada em 1996, a nova LDB ainda não está totalmente implementada e nem sequer inteiramente compreendida em todos os seus aspectos. É do interesse de todos os que se interessam pela educação, continuar discutindo e buscando novas informações sobre sua efetiva implantação.

Nesse sentido, o MEC entendeu necessário propor, em 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), visando cumprir o descrito naquela Lei.

Os RCNEI têm como função “contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (MEC/SEF/COEDI, 1998, p. 6). Segue os seguintes princípios educativos:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, aos afetos, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (MEC/SEF/COEDI, 1998, pp.6-7).

Pensando na qualidade do profissional que atua na Educação Infantil, baseada nos princípios educativos dos RCNEI, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação editou, em 13 de abril de 1999, a Resolução CEB nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, em 19 de abril de 1999, a Resolução CEB nº 2, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

A primeira Resolução aponta, em seu art. 3º, inciso I, os seguintes Fundamentos Norteadores, cujas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Para seguir esses fundamentos norteadores e criar, coordenar, supervisionar e avaliar as propostas pedagógicas, a Resolução CEB nº 1 propõe que os educadores devem ter, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

Com relação à Formação de Professores, a Resolução CEB nº 2 diz, em seu art. 1º, que o Curso Normal em nível médio deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na LDB a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil.

O art. 2º trata da capacitação dos professores nos diversos sistemas de ensino. Esses devem ser capazes de:

- I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;
- II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;
- III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos, futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;
- IV - avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática;
- V - utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

Certamente a Resolução CEB nº 2 nasceu para regularizar uma situação há muito tempo vivida no Brasil. CAMPOS (1994, p. 37) diz que “é inaceitável que a educação em grupos de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de Magistério e também nos cursos de Pedagogia existentes”. É visível nas escolas de Educação Infantil que é preciso insistir em um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes daquelas propostas na legislação educacional brasileira.

KRAMER (1994, p. 80) opina que a atual Política de Educação Infantil bem como a formação de seus profissionais se pauta na conquista constitucional e na redefinição dos objetivos da Educação Infantil, apontando para o surgimento de um novo profissional. Mas a autora questiona (KRAMER, 1994:80): trata-se mesmo da criação de um novo profissional e de uma nova carreira? De que modo se dará a inserção desse novo profissional?

É preciso que haja a “concretização do direito dos profissionais da Educação Infantil” (KRAMER, 1994, p. 81) através de uma formação que lhes assegure os conhecimentos teóricos e práticos para que suas atuações nas creches e pré-escolas sejam de qualidade, e que “redundem em avanço na escolaridade e em seu progresso na carreira”.

3. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador da Educação Infantil tem a seu cargo orientar e facilitar o desenvolvimento infantil na época em que este desenvolvimento se realiza mais rapidamente e com maiores riscos de insucesso (THIESSEN, 1983, p. 189). Só por isso, a formação do professor da Educação Infantil deveria merecer os maiores cuidados, pois “é ele quem prepara hoje o homem de amanhã”⁸.

Diz FREIRE (in KRAMER et al., 1999, p. 78):

Para que a educação infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos.

FÁVERO (1981) completa essa idéia de formação contínua dizendo que a formação do educador é um processo e não se concretiza de uma só vez. Mas, não é possível aceitar qualquer formação: “professor/educador tem direito à formação profissional de qualidade!” (LOPES, in KRAMER et. al., 1999, p. 117).

JUNG (1981), citado pela autora, ensina que “se alguém quer educar, precisa educar-se primeiro”. Nesse sentido, a educação brasileira sempre falhou porque viu somente a criança como sujeito que deve ser educado; não considerou que o professor também precisa ser educado.

A “quase” formação do professor (em muitas cidades do país ainda há professores que nem possuem o Ensino Fundamental completo) é histórica. Segundo MONLEVADE (in MENEZES, 1996, p. 141), depois de 1888 – quando aumentou muito o número de alunos – “ampliou-se o quadro de professores primários e criaram-se as escolas normais para sua formação profissional”. Fala-se em professores primários porque as mães, não ocupando postos de trabalho, cuidavam das crianças pelo menos até os 6 anos de idade.

Com a industrialização e a urbanização, modificou-se o modo de ver a

⁸ Célebre frase de Anísio Teixeira.

formação do professor. Com o crescimento de famílias assalariadas, surgiram as escolas particulares (essencialmente comerciais). Paralelamente, o Estado incentivou os municípios a criarem redes de ensino primário e pré-escolar para fazer face à demanda. Multiplicaram-se as escolas normais e surgiram as faculdades para formação de professores secundários.

Até os anos 70, a formação do professor para a Educação Infantil era institucionalizada na Escola Normal e Instituto de Educação. Após essa data, na Habilitação Magistério.

Na década de 90, o discurso oficial em relação à educação para a infância, trazia um dado novo: os “recursos humanos”:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor [...] é uma das variáveis que mais causam impacto sobre a qualidade do atendimento [...] No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para a formação do profissional de Educação Infantil (BARRETO & OLIVEIRA, 1994, p. 11).

Em 1988, algumas conquistas expressas na Constituição Federal aprovada naquele ano apontaram para a institucionalização da Educação Infantil. Para fazer frente ao texto constitucional, o MEC articulou a Política Nacional de Educação Infantil (1994), apoiado por órgãos de governo e entidades da sociedade civil. Nessa política se inclui a formação de professores, trazendo as seguintes diretrizes:

(1) Formas claras de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados, (2) a formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a essa etapa educacional, (3) a formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas nesse documento, (4) condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuam a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos (MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 19).

Para MONLEVADE (in MENEZES, 1996, p. 143), a situação do professor de Educação Infantil – apesar das políticas educacionais que promovem sua formação – ainda é outra, porque:

1º) A formação é formalmente inadequada: em vez de licenciaturas para a formação específica de professores da pré-escola e das séries iniciais do 1º grau, oferecem-se cursos de Pedagogia com habilitação em supervisão, administração, orientação e magistério nas disciplinas pedagógicas do 2º grau; 2º) A formação é de inferior qualidade, pela

preponderância do lucro em vez do objetivo profissional na oferta de cursos (lucro não só dos empresários da educação, mas também dos alunos que, com o diploma, têm acesso a progressões na carreira por titulação ou ainda são proprietários ou sócios em escolas particulares, principalmente na educação infantil) (MONLEVADE, in MENEZES, 1996, p. 144).

PIMENTA (in MEC, 1994, p. 49) mostra a realidade: os egressos da Habilitação Magistério acabam por assumir a função de professor de Educação Infantil. Segundo o autor, “na realidade adversa, contraditória e desigual em que se realiza a educação em nosso país, o professor egresso do ensino médio, não raro, se torna professor na pré-escola”. Por isso, defende que o curso de formação de professores no ensino médio deve incluir a problemática da Educação Infantil – não como especialização, porque especializar significa aprofundar estudos, mas como formação básica (e sólida).

Para KRAMER (in MEC, 1994, p. 22), falta ao Brasil um “diagnóstico dos profissionais da Educação Infantil e das diferentes agências formadoras existentes” para se pensar numa formação profissional realmente adequada à realidade do país. Investigar “quem são, quantos são, onde e como atuam tanto os profissionais das creches e pré-escolas como os das chamadas agências de formação. Somente de posse desses dados será possível tomar decisões e propor alternativas que não se esvaziem numa situação idealizadora e homogeneizadora, distante das condições e dos contextos concretos e múltiplos de produção/formação destes profissionais” (KRAMER, in MEC, 1994, p. 22). A autora está correta, porque não se pode pensar nas condições ideais “para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem qualificação mínima” (MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 19) possam adquiri-las, sem conhecê-los e às suas realidades de formação (ou não).

O MEC, nos *Referenciais para formação de professores* (1999), diz que

no Brasil não existem dados precisos que permitam compor um quadro verdadeiramente fiel da situação atual da formação de professores: a demanda real, a evasão e a retenção nos cursos de habilitação e suas respectivas causas, a razão da escolha e do abandono do magistério, os percentuais de inserção no mercado de trabalho... É preciso que isso seja feito nos estados e municípios, para que se possa chegar a um diagnóstico detalhado sobre a questão. Diante do pouco que se sabe, as especulações são inevitáveis – mas não substituem os dados que retratem a realidade de fato. As tendências gerais são importantes referências para balizar as decisões no que se refere às ações a serem implementadas em cada local, porém são apenas referências.

De acordo com o MEC (LANTER, in KRAMER et al., 1999, p. 146), nas pré-escolas e nas creches os profissionais dividem-se entre especialistas (diretor,

supervisor ou orientador) que, em geral, não têm formação específica na área de Educação Infantil, e professores/educadores com habilitação no magistério em nível de ensino médio. Existem alguns professores com estudos adicionais em educação pré-escolar e outros estão cursando ou já estão formados no nível superior.

A quantidade de professores sem habilitação específica para o exercício profissional na Educação Infantil revela uma situação crítica e uma urgência no sentido de se superar a realidade. O MEC, em *Referenciais para formação de professores* (1999, p. 38), lembra que

[...] a implementação de propostas de formação a eles dirigida devem levar em conta as diferenças de escolarização, uma vez que, dentre os leigos, situam-se os que possuem ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio incompleto, ensino médio completo e aqueles com nível superior, mas sem formação específica para o exercício do magistério.

O legislador pensou justamente na diversidade e na desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no Brasil. A modalidade Normal (citada na LDB – Lei nº 9394/96, no art. 62) é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica. As políticas educacionais não de respeitar essa peculiaridade e juntar esforços para valorizar o magistério em todas as suas dimensões.

A Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), vista anteriormente, fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Retoma o que está determinado no art. 62 da LDB/96, nos seguintes termos: “O exercício da docência na carreira do magistério exige, como qualificação mínima: ensino médio completo, na modalidade Normal para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental”.

Aproxima-se dessa linha o pronunciamento do Plano Nacional de Educação (1997), que reafirma a contribuição do curso de Magistério e propõe novas finalidades frente às demandas presentes na sociedade:

Quanto à habilitação para o magistério em nível de 2º grau, a última reforma do ensino descaracterizou o antigo Curso Normal, introduzindo o mesmo divórcio entre formação geral e específica que já ocorria nas licenciaturas. Deve-se observar ainda que, apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases à formação em nível superior, não se pode descuidar da formação em nível médio, que será por muito tempo necessária em muitas regiões do País. Além disso, a formação em nível médio pode cumprir três funções essenciais: a primeira é o recrutamento para as licenciaturas, a segunda, a preparação de pessoal auxiliar

para creches e pré-escolas, e a última, servir como centro de formação continuada.

Ainda que parcial, o reconhecimento do curso atribui significativa importância a essa modalidade de formação e recomenda mudanças em seu atual modelo de organização. Sugere rever a estrutura fragmentada dos cursos, recomendando como princípio orientador de formação, a articulação teoria e prática.

Então, no âmbito do PNE (1997), a afirmação mínima exigida por lei é a modalidade Normal do ensino médio para o trabalho pedagógico na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A formação desejável, e que será exigida a curto e médio prazos, para todos os níveis e modalidades, se fará na educação superior, em cursos de licenciatura plena. Segundo CURY (2001), em aula inaugural proferida na Universidade Federal do Paraná, essa licenciatura plena significa a preparação pedagógica dos alunos de várias áreas, desde o primeiro semestre do curso. Ao contrário do que acontece hoje, que o aluno cursa 3 anos de História, por exemplo (sendo bacharel), e só no quarto ano faz licenciatura.

Ao tratar da questão em pauta, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED (1997) insiste que a qualidade da formação docente e a valorização da carreira devem ser consideradas de forma integrada pelas políticas públicas. Ao mesmo tempo estabelece que essa formação deve ocorrer nas universidades, pois é aí que se tem no Brasil grande parte da pesquisa e da experiência acumulada sobre o ensino.

Não tem sido diferente o entendimento da Associação Nacional pela Formação dos Professores – ANFOPE (1997) a respeito do tema. A entidade reafirma a importância da universidade nesse processo e reconhece a tendência mundial de elevar a níveis cada vez mais superiores, a formação inicial dos quadros do magistério. A educação universitária é a única via possível para a manutenção da qualidade de excelência na formação de professores.

O governo federal, ao defender uma formação universitária para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, criou juridicamente, através do decreto presidencial nº 3276 de dezembro de 1999, os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores. No texto do decreto previa-se, entre outras mudanças, que daí por diante os professores do Ensino Fundamental e os de Educação Infantil teriam que ser formados exclusivamente nos Cursos Normais

Superiores.

A lei 9394/96 já previa a exigência, a partir de 2007, de formação superior para lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O problema é que os pedagogos com a regulamentação dos cursos normais superiores perderiam a prerrogativa de serem professores, restando-lhes as atividades de administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica. Isto é, descarta-se o papel histórico da pedagogia.

A ANFOPE entende que este ato governamental levaria a formação de professores para fora das universidades, sem as mínimas garantias de um curso de qualidade, com ensino, pesquisa e extensão. Se em uma universidade está difícil de ser alcançada essa qualidade, muito menos será por instituições que terão como objetivo único apenas a entrega de certificados para atender a legislação.

Por consequência da organização e pressão de educadores e entidades educacionais, o decreto foi modificado retirando-se, do texto, a palavra exclusivamente e substituindo-a por preferencialmente.

Ainda não satisfeitas, as entidades envolvidas instituíram o Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, cuja manifestação é favorável à aprovação do PDL 385 - que anula o Decreto 3.276/99. O Fórum considera que:

1. O Decreto 3.276 é um ato autoritário que pretende regulamentar a formação de professores por decreto, contrariando os princípios democráticos e acadêmicos que têm regido a construção dos conteúdos de formação de todas as profissões;
2. Com o Decreto o executivo impõe uma forma de tratar a questão da formação, atropelando as discussões mais amplas e abertas que vinham sendo feitas entre o MEC, CNE e os educadores, tendo como referência os princípios de formação de professores que vêm sendo construídos pela área educacional nos últimos 20 anos;
3. Mesmo com a modificação feita posteriormente, substituindo o termo **exclusivamente** por **preferencialmente**, manifestamo-nos em defesa da revogação do Decreto 3.276, por considerar que esta preferência vai contra as Diretrizes para o Curso de Pedagogia construídas ampla e democraticamente pela área, entidades, instituições e Comissão de Especialistas desde 98. A proposta de "revisão", da qual mais uma vez, não participamos, sugerida pelos colegas do CNE e acatada pelo Executivo, foi feita à nossa revelia (mais uma vez!!), e contribui :
 - a) para aprofundar a discriminação em relação aos Cursos de Pedagogia, dando preferência para a formação no Curso Normal Superior;
 - b) vai colocar os estudantes do Normal Superior com preferência na inscrição para concursos;
 - c) vai direcionar os recursos existentes - focalizando-os preferencialmente para os Cursos Normais Superiores.

3.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL E CIDADÃ DE DIREITOS

A qualidade da Educação Infantil requer a implementação de ações sistemáticas que garantam que todas as relações construídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas.

Disso decorre a necessidade de que as instituições norteiem seu trabalho por uma proposta pedagógica fundamentada na concepção da criança como sujeito social e cidadã de direitos e da Educação Infantil como equipamento social de cunho educativo e de cuidados, e no entendimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da primeira etapa da vida humana (FREIRE, in KRAMER et al., 1999, p. 79).

Segundo SOUZA & KRAMER (in ROSEMBERG, CAMPOS & VIANA, 1992, pp. 54-55):

[...] as crianças são cidadãs, ou seja, são indivíduos sociais que têm direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação, à saúde, à seguridade. Esses serviços devem ser de qualidade, se o projeto político é – de fato – democrático [...] Só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação, se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala e aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas.

O MEC, através da Política de Educação Infantil (1993, p. 16), expressa essa preocupação: “a criança é um sujeito social e histórico [...] pertence a uma família, que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...] profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve”. A escola faz parte do meio social, e o professor precisa ter conhecimento teórico-prático da realidade onde a criança está inserida, “antevendo as transformações necessárias e instrumentalizando-se para nela intervir” (PIMENTA, in MEC, 1994, p. 44).

Nesse contexto, FREIRE (in KRAMER et al., 1999, p. 79) acredita que “almejar uma educação de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania (sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis, cooperativos, participantes) é estar permanentemente voltado para a formação dos educadores que com elas interagem”. O papel do adulto que interage com a criança no dia-a-dia da Educação Infantil é fundamental para garantir uma educação de qualidade.

SOUZA & KRAMER (in ROSEMBERG, CAMPOS & VIANA, 1992, p. 8) colocam ainda que, visando uma Educação Infantil de qualidade, a formação dos professores dessa área deve ser

[...] sistemática e permanente; não basta apenas um curso ou outro de capacitação, já que as questões da educação são muitas e envolvem reflexões cotidianas. Precisa ser uma formação vinculada à prática, que se dê na ação do educador com as crianças e, a partir dessa ação, focalizando a educação de maneira a abordar não só aspectos relativos à construção de conhecimentos, mas também à afetividade e à criatividade, à paixão de conhecer, levando em conta, ainda, os aspectos éticos e estéticos presentes no fazer educativo.

Assim como as crianças têm direitos, os profissionais da educação que trabalham com elas também têm direitos: “uma boa formação profissional, aliada a um contexto institucional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho” (MEC, 1999, p. 27). Sem o cumprimento dessas condições, não se alcançará a qualidade pretendida na educação.

Diz LOPES (in KRAMER et al., 1999, p. 102): “só acreditamos que a criança possa ter um atendimento de qualidade se os profissionais que trabalham diretamente com elas estiverem cientes desta necessidade e equipados teórica e metodologicamente”.

E, para que isso aconteça, NUNES & PEREIRA (1996) entendem que há que se ter “outro professor, outra escola, outra concepção de conhecimento, reinventados no fluxo da instituição da história e da vida. Há que se compreender professor e aluno como sujeitos produtores da história e da cultura”.

Resta uma questão a ser abordada: os cursos de formação de professores têm a preocupação de subsidiar esses profissionais para exercer o papel de educadores com alunos pensantes, ativos, em constante interação com o meio em que vivem, sujeitos da construção de seu conhecimento e produtores de história e de cultura?

É necessário possibilitar apropriação de cultura e de conhecimento aos professores. É necessário que tenham acesso às teorias sobre Educação Infantil. É preciso que os professores vivam e vivenciem experiências variadas, para que delas extraiam conhecimentos e valores que serão passados a seus alunos. É necessária uma formação que proporcione oportunidade de discussão, possibilitando ao

professor falar de sua prática. Mas, é preciso que alguém o ouça, um profissional com o qual possa discutir sua prática e que o ajude a enxergar novas formas do fazer pedagógico.

LOPES (in KRAMER et al., 1999, p. 126) entende que, dessa forma, “o professor terá acesso à construção de seu saber, de sua cultura e de sua identidade profissional, comprometida com a qualidade de atendimento que a criança e ele próprio têm direito. Como observação final, cabe ressaltar que a sociedade é a grande beneficiária desse trabalho anônimo do professor, responsável pelo alicerce básico das novas gerações”.

Por isso é tão importante investir na formação do profissional de Educação Infantil: porque é através de sua interação madura, consciente, crítica e democrática com as crianças que se construirá uma sociedade mais justa.

4. UMA PROPOSTA EM EVIDÊNCIA: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA - PEC

A Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ) desenvolve um trabalho diferenciado com relação à formação de seu quadro docente e administrativo, buscando a excelência na qualidade do ensino que apresenta à sua clientela.

Este capítulo apresenta a proposta da AFESBJ, denominada Programa de Educação Corporativa (PEC).

A fundamentação do PEC se iniciou em 1997, com a assessoria do educador Pedro Demo, baseada em estudos realizados sobre documentos a respeito de propedêutica básica. Foi idealizado pelo professor Demetrius Dellê, do Departamento de Recursos Humanos e pela professora de Artes, Adriana Pelizzari, que pensaram em concentrar as aulas especiais em um dia de permanência⁹ - experiência que Pelizzari teve em uma escola municipal de Curitiba¹⁰, onde também trabalhava - e associar essa permanência dos professores com a educação corporativa¹¹.

Em 1998 foi realizada uma semana pedagógica, que incluiu o estudo de textos escritos por Pedro Demo, dividida em três fases: estudo teórico, aula de campo e a realização de um projeto de pesquisa.

Neste ano, o Núcleo de Desenvolvimento Pedagógico do AFESBJ montou um Projeto de Monitoramento aos Professores, dando ênfase especial ao "papel dos

⁹ No dia de permanência, as crianças têm aulas especiais como educação física, ensino religioso, artes, inglês e literatura, o que libera a professora responsável pela turma para investir em sua formação.

¹⁰ O dia de permanência fazia parte da política educacional implantada pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), Secretaria Municipal de Educação (SEED), 1986-1988, gestão Requião, em todas as escolas da rede municipal de ensino.

¹¹ A educação corporativa surgiu em resposta às intensas mudanças que as organizações vêm passando: de organizações piramidais para organizações mais flexíveis, enxutas e não hierárquicas; do poder do capital para o poder do conhecimento; e do conhecimento duradouro para a rápida obsolescência. A educação corporativa é, sobretudo, um processo e uma mentalidade que permeia toda a organização. Tem por missão formar e desenvolver talentos humanos na gestão do conhecimento da instituição, fortalecendo a cultura corporativa e fazendo com que as pessoas aprendam mais sobre o negócio da empresa.

professores como agentes de mudanças, como formadores do caráter e do espírito das novas gerações” e deixando bem claro que a qualidade do ensino dado aos alunos implica a devida qualidade dos professores. Nesse sentido, o Projeto pretendia investir na criação de condições que propiciassem a melhoria da formação profissional.

Nessa perspectiva, optou-se pela formação profissional continuada, desenvolvida à distância, baseada no monitoramento – “ou acompanhamento orientado, que consiste em um acompanhamento profícuo e contínuo dos educadores em busca de sua formação teórico-prática” (Projeto da AFESBJ, 1998).

O monitoramento incluiria o acompanhamento do cotidiano da sala de aula, não no sentido de assistir o desempenho do professor, mas sim de exigir, cobrar, motivar o professor, “dando-lhe oportunidades, motivando suas potencialidades, apoiando seus êxitos e progressos em busca do acompanhamento preciso do trajeto evolutivo desse profissional” (Projeto da AFESBJ, 1998). Incluiria também o estudo teórico, desenvolvido através de elaborações escritas.

Com o sucesso da semana pedagógica e do monitoramento, e sentindo o desafio de proporcionar autonomia competente a seus professores, a AFESBJ criou, em 1999, cursos temáticos, divididos em pedagógico e administrativo, ligados ao trabalho desenvolvido pelos professores (anexo).

No ano 2000 o PEC se caracterizou como Curso de Especialização em Administração Escolar, numa parceria realizada com a FAE – Faculdade de Administração e Economia e o CDE – Centro de Desenvolvimento Empresarial, ambos pertencentes à AFESBJ. O curso, inicialmente, se tornou presencial, ministrado uma vez por semana e em horário de trabalho, no dia de permanência. Antes disso, o PEC era ofertado somente para professores de Jardim a 3ª séries das Unidades pertencentes à AFESBJ e situadas em Curitiba.

No final de 2000 houve a experiência de um módulo à distância – na área de Administração e Marketing Escolar – com o mesmo grupo de professores. Essa tentativa foi feita porque, no ano 2001, todos os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental das sedes de Santa Catarina, Rio de Janeiro e São Paulo também participariam do PEC, com a perspectiva de ampliação e com a preocupação de manter a excelência do Programa, buscou-se a utilização da Tecnologia da Informação como recurso para um novo enfoque de educação a distância, contando com assessoria da Universidade Federal de Santa Catarina.

Nessa nova fase, as atividades realizadas com os professores de Educação Infantil são diferenciadas das trabalhadas com os docentes do Ensino Fundamental (anexo).

O Programa Geral de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal do PEC traz como justificativa a preocupação que a AFESBJ tem com a velocidade das mudanças no âmbito social e científico, que repercutem nos processos de trabalho. Nesse contexto, sentiu-se a necessidade de um novo modelo de instituição educacional que possa enfrentar os desafios do novo milênio, com uma formação que prioriza profissionais eficazes. Para a AFESBJ, a postura voltada à aprendizagem contínua é um estado de espírito, um processo de constante crescimento e fortalecimento dos indivíduos, mas cabe às organizações criar condições favoráveis para que ele se manifeste, e aos gestores assumir sua responsabilidade nesse processo. Por isso a necessidade de um programa de educação corporativa que compreenda o indivíduo e a organização como um todo.

Finalizando, os professores brasileiros atuam em um contexto que sofre o impacto de importantes mudanças sociais, econômicas e políticas. Esses fatores geram uma crescente demanda por profissionais bem formados, qualificados, que possam atuar em contextos diversos, como é a diversidade geográfica e cultural do país.

Hoje se reconhece – se não pelo aspecto educacional, por razões econômicas – o papel central que o atendimento à infância desempenha como base para um moderno e efetivo sistema educacional. Com a globalização, os países que investem na melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos são mais aceitos na comunidade mundial. Nesse sentido, a qualidade do sistema educacional também é visada; daí o compromisso e o investimento para a mudança e o desenvolvimento dessa área, especialmente da Educação Infantil – objeto desta proposta.

A AFESBJ, baseada na educação corporativa, está preocupada em qualificar seus profissionais. Sua proposta é boa e tem apresentado excelentes resultados. Existem ainda alguns impedimentos ao perfeito desempenho do PEC, como professores que não têm computador com acesso à Internet para enviar trabalhos e tirar dúvidas quanto aos conteúdos, mas a AFESBJ tem providenciado a aquisição por esses profissionais de computadores, financiados a baixos custos. Além disso, o acesso aos computadores da instituição é livre para os professores que participam do PEC. Há também uma equipe permanente de professores da FAE e do CDE para

atender aos cursandos.

O que se verifica, em alguns professores que freqüentam o PEC, é uma maior conscientização quanto à importância de se investir na própria formação, entendendo que a qualidade na educação necessariamente passa pelo investimento na formação profissional.

CONCLUSÃO

Atualmente existe um consenso de que há uma necessidade premente de que a formação dos professores de Educação Infantil seja progressivamente elevada, para que essa educação seja de qualidade. Quer dizer, que busque a valorização dos conhecimentos que a criança já possui e possibilitando a aquisição de novos conhecimentos que procure cumprir o objetivo da Educação Infantil, que é possibilitar à criança a ampliação de suas experiências, tornando-a uma pessoa produtiva, autônoma, participativa, crítica e transformadora.

Além disso, formação e desenvolvimento profissional precisam ser pensados em vinculação direta com as condições de trabalho, isto é, jornada de trabalho que não se reduza a número de horas/aula, salário, carreira e outros.

Há que se ter também a consciência de que a formação não se esgota na etapa inicial proposta pela LDB/96 – nível universitário até o ano de 2007 – nas instituições formadoras; deve ter continuidade através, por exemplo, de cursos de especialização. Mas, em primeiro lugar, deve-se primar pela qualificação dos professores sem formação, situação tão comum nas escolas brasileiras de Educação Infantil. Esses profissionais têm direito a processos de formação que lhes assegure os conhecimentos teórico-práticos para um atendimento de qualidade, e que redundem em avanço na escolaridade e em progresso na carreira. Além disso, o cumprimento desse direito dignifica tanto o professor como o aluno, constrói cidadania e contribui para o fim da injustiça e da desigualdade nacional.

Quanto ao questionamento se os cursos de formação de professores têm a preocupação de subsidiar os profissionais da Educação Infantil para exercer o papel de educadores com alunos pensantes, em interação com o ambiente, sujeitos da construção de seu conhecimento e produtores de história e de cultura, concorda-se com a opinião de DEMO (1996) quando diz que de nada adianta mudar o Normal de nível médio para outro de nível superior, porque não é isso que proporcionaria a competência buscada. É preciso haver uma guinada radical em termos didáticos e científicos, ao lado de um profundo compromisso político para com a educação – educação essa que inclui também o professor e o formador do professor. É preciso

introduzir metodologias inovadoras no processo formativo, para garantir a competência e a qualidade.

A AFESBJ pretende isso: através do aproveitamento de doutores e mestres da FAE e do CDE, numa visão de educação corporativa, o objetivo é garantir a competência de seus professores e a qualidade do ensino na Educação Infantil.

Finalmente, respondendo ao principal questionamento desta monografia – qual o perfil que o profissional da Educação Infantil deve apresentar para que se obtenha uma educação de qualidade – acredita-se que ser professor de Educação Infantil, hoje, comporta um perfil de alta complexidade e de grande responsabilidade e requer o domínio de competências culturais, pedagógicas, psicológicas, metodológicas e didáticas, unidas à sensibilidade e à disponibilidade de se relacionar, em termos educativos, com as crianças.

Para a realização do projeto pedagógico escolar se requer o pleno reconhecimento da profissionalização dos professores, caracterizada pelos ideais de uma orientação responsável da atividade educativa e didática para a criança de 0 a 6 anos; nível universitário completo; formação na prática da educação; vida profissional destinada ao melhor desenvolvimento da escola e da sociedade.

Somente um ambiente profissionalizado propiciará uma Educação Infantil plena e com qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Mirian & KRAMER, Sonia. Educação pré-escolar. *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, 1984.
- _____. Educação pré-escolar: desafios e alternativas. *Cadernos Cedes*. São Paulo: Cortez, 1987.
- ANGOTTI, Maristela. *O trabalho docente na pré-escola*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED). Disponível na Internet – <http://www.anped.org.br>. 04/03/2001.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES (ANFOPE). Disponível na Internet – <http://www.anfope.org.br>. 04/03/2001.
- BARRETO, Angela M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BARRETO, Ângela M. R. F. & OLIVEIRA, Stela M. L. *Anais do I simpósio nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BRASIL. *Constituição federal*. São Paulo: Abril, 1988.
- _____. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- _____. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- _____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Curitiba: PME/SME, 1996.
- _____. *Plano nacional de educação, proposta da sociedade brasileira*. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *política de educação infantil – uma proposta*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993.
- _____. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- _____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BUJES, Maria. I. E. & HOFFMANN, Jussara M. L. A creche à espera do pedagógico. *Perspectiva*. v. 9, n. 16. Florianópolis, jan-dez/1991.

- CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- CAMPOS, Maria M. et al. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CERISARA, Ana B. A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. *Cadernos CEDES*. n. 35. Campinas: Papyrus, 1995.
- FÁVERO, Maria de L. Sobre a formação do educador. In: *A formação do educador: desafios e perspectivas*. n. 7. Rio de Janeiro: PUC, 1981.
- FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In.: KRAMER, Sônia et al. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.
- JUNG, Carl G. *O desenvolvimento da personalidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- KRAMER, Sônia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- _____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- KUHLMANN JR., Moisés. *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a "assistência científica"*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica.
- LANTER, Ana P. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In.: KRAMER, Sônia et al. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.
- LOPES, Marcell R. C. Descompasso: da formação à prática. In.: KRAMER, Sônia et al. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.
- MONLEVADE, João. Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, L. C. (org). *Professores: formação e profissão*. São Paulo: NUPES, 1996.
- NUNES, Maria F. R. & PEREIRA, Rita M. R. Buscando o mito nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: KRAMER, Sônia & SOUZA, Solange J. *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (org). *Educação infantil: muitos olhares*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- PIMENTA, Selma G. Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil nos programas de magistério – 2º grau. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- SOUZA, Solange J. & KRAMER, Sônia. Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2º grau. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. & VIANA, C. P. (org). *A formação do educador em creche*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- THIESSEN, Maria L. O educador. In: THIESSEN, Maria L.; ALVIM, Mariana A. de V. & DIDONET, Vital. *Atendimento ao pré-escolar: educação e psicologia*. Brasília: MEC, 1983.

ANEXOS

PROGRAMA GERAL DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL

2000 – 2001

O presente Programa de Educação Corporativa – PEC foi elaborado visando atender as necessidades nas quatro áreas da Instituição: administrativa, comportamental, gerencial e pedagógica.

Está estruturado da seguinte forma:

5.1 PEC PARA DOCENTES

5.1.1. Programa de Especialização – com conteúdo mínimo de 360 h/aula, na área de Gestão Escolar, para professores de Educação Infantil a 3ª série do Ensino Fundamental.

5.1.2 Programa de Atualização - com duração mínima de 52 h/aula, para professores de 4ª a 8ª série do Ensino Fundamental; e com duração mínima de 16 h/aula, para professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, das Unidades Satélites.

5.2 PEC ADMINISTRATIVO

5.2.1 Programa de Atualização – com duração mínima de 4 h/aula, podendo ser realizado através de palestras, cursos, seminários, etc, para funcionários da área administrativa e técnico-operacional.

5.3 PEC AMBIENTAÇÃO

5.3.1 Programa de Ambientação – com duração mínima de 8 h/aula, para todos os funcionários recém-contratados.

5.4 PEC INTEGRAÇÃO

5.4.1 Seminário de Integração – com duração mínima de 04 h/aula.

5.5 PEC CONVENIADAS

5.5.1 Programa de Atualização – com duração mínima de 40 h/aula, para docentes de todas as Escolas de Educação Infantil Conveniadas.

5.6 PEC GERENCIAL

As ações para a criação de um programa de pós-graduação *strictus senso*, em Gestão de Empresas, foram deflagradas junto ao Diretor do CDE, estando em fase de estudo.

Este programa visa atender às necessidades dos profissionais da Instituição que atuam na esfera decisória.

As metas que se quer atingir são as seguintes:

6.1. PEC DOCENTES

Especializar 119 professores do Ensino Infantil à 3ª série do Ensino Fundamental, em 1 curso de Gestão Escolar, de 360 h/aula, no período 28/02/2000 a 1º/12/2001, na AFESBJ.

Atualizar 183 professores da 4ª à 8ª série do Ensino Fundamental, em 1 curso de Atualização Profissional, de 52 h/aula, no período 25/03 a 11/11, na AFESBJ.

Capacitar 54 professores de Escolas Conveniadas, em 1 curso de Atualização Profissional, de 40 h/aula no período de 29/04 a 18/11, na AFESBJ.

6.2 PEC ADMINISTRATIVO

Treinar 10 atendentes da Central de Atendimento e 5 profissionais do teleatendimento, em 1 curso de Qualidade no Atendimento, de 4 h/aula, em 19/02, na AFESBJ.

Treinar 15 atendentes de recepção, em 1 curso para Recepcionista, de 4h/aula, no mês de maio, na AFESBJ.

Atualizar 5 responsáveis pelas secretarias e 6 auxiliares, em 1 curso de Modernização Administrativa, no mês de outubro, de 4 h/aula, na AFESBJ.

Treinar 54 atendentes de ônibus escolar e 2 gerentes de tráfego, em 1 curso de Qualidade no Atendimento, de 6 h/aula, no período de 15, 17, 19/05; 02 e 09/06, na Aldeia Franciscana e salas do PEC.

Treinar 51 motoristas de ônibus escolar, em 1 curso de Qualidade no Atendimento, de 6 h/aula, no período de 15, 17, 19/05; 16 e 30/06, na Aldeia Franciscana e salas do PEC.

Atualizar 2 técnicos de eletricidade, em 1 curso de Eletricista, de 100 h/aula, no 2º semestre, no SENAI- Ctba.

Capacitar 39 inspetores, 6 funcionários da manutenção e 3 motoristas, em 2 cursos de Segurança no Trabalho, de 16 h/aula, no mês de maio, pelo SENAI – Ctba, na AFESBJ.

Capacitar 39 inspetores, em 1 curso de Qualidade no Atendimento, de 4 h/aula, em 24/06, na AFESBJ.

Habilitar 14 profissionais da área financeira, em 1 curso de Atendimento ao Cliente, de 4 h/aula, no mês de junho, na AFESBJ.

Treinar 9 profissionais da Gráfica/Editoração, em 1 curso de Relações Interpessoais, de 4 h/aula, no mês de setembro, na AFESBJ.

Desenvolver 20 profissionais da Tecnologia da Informação, em 1 curso de Gestão da Empresa Moderna, com 4 h/aula, em 20/05, na Aldeia Franciscana.

Treinar 10 funcionários e 15 estagiários da biblioteca, em 1 curso de Qualidade no Atendimento, de 6 h/aula, no mês de maio, na AFESBJ

6.3 PEC AMBIENTAÇÃO

Ambientar 250 funcionários recém-contratados, em 4 cursos de Ambientação, de 8 h/aula, em 31/01, 03/05, 21/07 e 03/10, em Curitiba.

6.4 PEC INTEGRAÇÃO

Sensibilizar 13 assessores e 36 regentes, em 1 seminário de Integração e Desenvolvimento Comportamental, de 8 h/aula, no dia 27/06, na Aldeia Franciscana.

Confraternizar 20 gestores da AFESBJ, em 1 encontro de Integração, de 32 horas, de 04 a 07/05, em Gaspar, SC.

Confraternizar 20 irmãs da Ordem de São José de Chamberry, em 1 encontro de Integração, de 8 horas, em 21/05, na Casa de Praia, Caiobá.

Desenvolver 15 profissionais do marketing, em 1 seminário de Sensibilização Comportamental, de 16 h/aula, no mês de setembro, em local a ser definido

**DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS****PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA****PEC 2000 - EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL (1ª à 3ª SÉRIE)**

DATA	HORÁRIO	LOCAL	ASSUNTO	RESPONSÁVEL	PEDAG	ADM.
28/02 a 03/03	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	MÓD. I – Planej. Institucional - Projeto Pedagógico - Regimento Escolar	Solange/Jussara	X	
13/03 a 17/03	08h às 12h 13h30 às 17h30	Unidades respectivas	Atendimento prof / pai			
20/03 a 24/03	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Aplicabilidade dos PCNs no Plano Curricular BJ	Marli Weber	X	
27/03 a 31/03	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Aplicabilidade dos PCNs no Plano Curricular BJ	Solange/Jussara	X	
03/04 a 07/04	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Planos e Projetos Educacionais	Adriana Pellizari	X	
08/04	08h às 12h	Teatro Solar	- Planejamento como estratégia de gestão	Eduardo Camargo	X	
08/05 a 12/05	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	MOD. II – Desenv. Gerencial e Pessoal - Cenário atual de mudança	Paulo		X
22/05 a 26/05	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	Habilidades pessoais e interpes.	Rosi Mary Neomar		X
29/05 a 02/06	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Oratória	Prof. Sirlei SENAC		X
03/06	08h às 12h	Teatro do Solar	- Criatividade	A definir		X
05/06 a 09/06	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	MOD. III – Metod. Do Ensino - Metodologia das Áreas – Hist./Geo	Maria Cecília	X	
12/06 a 16/06	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Metodologia das Áreas – Port.	Valquiria	X	
26/06 a 30/06	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Metodologia das Áreas – Port.	Valquiria	X	

01/07	08h às 12h	Anfiteatro	- Metodologia de Pesquisa	Cleonice	X	
31/07 a 04/08	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Metodologia das Áreas ciencias	Suzete/Ivo/Luciana	X	
07/08 a 11/08	08h às 12h 13h30 às 17h30	Unidades Respectivas	Atendimento prof./pai			
14/08 a 18/08	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Metodologia da Área de Mat.	Maria Tereza	X	
21/08 a 25/08	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	MOD. IV – Adm. de Mark. em Escolas - Papel do MKT na escola	Guaraci/Peruzzo		X
28/08 a 01/09	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Estratégia de MKT - Comportamento do consumidor	Guaraci/Peruzzo		X
11/09 a 15/09	08h às 12h 13h30 às 12h	Salas do PEC	- Planejamento de MKT voltado à Escola	Guaraci/Peruzzo		X
16/09	8h às 12h	Teatro	- Pesquisa qualitativa e quantitativa	Judas Tadeu		X
18/09 a 22/09	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Qualidade em serviços	Guaraci/Peruzzo		X
02/10 a 06/10			Semana Franciscana			
07/10	08h às 12h	Teatro	MOD. I – Avaliação Institucional	Teresa Pena Firme	X	
16/10 a 20/10	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Avaliação Pedagógica	Solange/Jussara	X	
23/10 a 27/10	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Pedagogia Franciscana	Solange/Jussara	X	
30, 31/10 01,16,17/11	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Portfólio - Avaliação	Solange/Jussara	X	
06/11 a 10/11	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Portfólio - Avaliação	Solange/Jussara	X	
20/11 a 24/11	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Planejamento e Avaliação Institucional	Solange/Jussara	X	
27/11 a 01/12	08h às 12h 13h30 às 17h30	Salas do PEC	- Planejamento e Avaliação Institucional	Solange/Jussara	X	

PEC – Programa de Educação Corporativa

2000

- Planejamento Institucional:
 - Projeto Pedagógico
 - Regimento Escolar
 - Aplicabilidade dos PCNs no Plano Curricular
 - Planos e Projetos Educacionais
- Desenvolvimento Gerencial e Pessoal
 - Cenário atual de mudança
 - Habilidades pessoais e interpessoais
 - Oratória
 - Criatividade
- Metodologia do Ensino
 - Metodologia das áreas: História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências
- Planejamento e Avaliação Institucional
 - Educação pela pesquisa
 - Educação pela pesquisa aplicada na área de História
 - Educação pela pesquisa aplicada na área de Geografia
 - Instrumentos de registro na educação pela pesquisa: portfólio
- Avaliação
- Literatura: leitura prazer
- Administração Mercadológica Escolar

2001

- Tecnologias da Informação e Comunicação
- Metodologia do Ensino Superior I
- Gestão de Custos em Escolas
- Negociação e Administração de Conflitos
- Metodologia do Ensino Superior II
- Desenvolvimento da Criança
- Enfoques Metodológicos
- Planejamento Estratégico
- Seminários:
 - Ética
 - A escolher

2002

- Desenvolvimento Gerencial e Pessoal
 - Desafio da gestão de pessoas
 - Habilidades pessoais e interpessoais
 - Desenvolvimento de técnicas de oratória
 - Dinâmica de grupo e criatividade
- Administração de Marketing em Escolas
 - Introdução ao marketing
 - Ambiente de marketing
 - Perfil do consumidor
 - Sistemas de informação em marketing
 - Composto de marketing
 - Plano de marketing
 - Cenários de marketing
- Tecnologias Educacionais para uma Sociedade em Transformação
 - Como educar para uma sociedade em transformação – Ecopedagogia
 - As inteligências múltiplas e seus estímulos
 - Educação pela pesquisa: professores e alunos como produtores de conhecimento
- Avaliação
 - Tendências pedagógicas e suas relações num processo de avaliação
 - Procedimentos habituais de avaliação
 - Avaliação formativa, regulação, diferenciação
 - Os instrumentos de avaliação ...



DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

PROGRAMAÇÃO 2001 - PEC PRESENCIAL
Educação Infantil

Período	Atividade	Local	Organização
5 a 9/3	Grupo de Estudos: PCN na prática	CEP	CEP e Assessoras
12 a 16/3	Grupo de Estudos: Avaliação/ Relatórios	CEP	CEP e Assessoras
19 a 23/3	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
26 a 30/3	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
2 a 6/4	Grupo de Estudos: plano de aula	7.º andar - C	CEP e Assessoras
9 a 11/4	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
16 a 20/4	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
23 a 27/4	Reunião com assessoras	Unidades	Assessoras
2 a 4/5	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
7 a 11/5	Elaboração: Plano de Aula/Portfólio	CEP	CEP e Assessoras
14 a 18/5	Grupo de Estudos: Aprend. significativa	CEP	CEP
21 a 25/5	Grupo de Estudos: Aprend. significativa	CEP	CEP
28/5 a 1/6	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
4 a 8/6	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
11 a 13/6	Análise do livro didático reestruturado	CEP	CEP e Assessoras
18 a 22/6	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
25 a 29/6	Encerramento do semestre	Unidades	Assessoras

30/7 a 3/8	Grupo de Estudos: Projetos de trabalho	CEP	CEP
6 a 10/8	Grupo de Estudos: Projetos de trabalho	CEP	CEP
13 a 17/8	Troca de experiências	CEP	CEP, asses. e prof.
20 a 24/8	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
27 a 31/8	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
3 a 6/9	Grupo de Estudos: *	CEP	CEP e Assessoras
10 a 14/9	Grupo de Estudos: *	CEP	CEP e Assessoras
17 a 21/9	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
24 a 28/9	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
1 a 5/10	Grupo de Estudos: livro didático	CEP	CEP e Assessoras
8 a 11/10	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
22 a 26/10	Grupo de Estudos: Literatura	CEP	CEP
29/10 a 1/11	Grupo de Estudos: Literatura	CEP	CEP
5 a 9/11	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
12 a 14/11	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
19 a 23/11	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
2 a 7/12	Encerramento do semestre	Unidades	Assessoras

* tema de interesse do grupo: professores, assessoras e CEP



DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

PROGRAMAÇÃO 2001 - PEC PRESENCIAL
1.^a a 3.^a série

Período	Atividade	Local	Organização
5 a 9/3	Elaboração de testes	CEP	CEP e Assessoras
12 a 16/3	Grupo de Estudos: Avaliação	CEP	CEP e Assessoras
19 a 23/3	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
26 a 30/3	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
2 a 6/4	Grupo de Estudos: plano de aula	CEP/7.º andar	CEP e Assessoras
9 a 11/4	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
16 a 20/4	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
23 a 27/4	Reunião com assessoras	Unidades	Assessoras
2 a 4/5	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
7 a 11/5	Elaboração de testes	CEP	CEP e Assessoras
14 a 18/5	Grupo de Estudos: Geografia	CEP	CEP
21 a 25/5	Grupo de Estudos: Geografia ✕	CEP	CEP
28/5 a 1/6	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
4 a 8/6	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
11 a 13/6	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
18 a 22/6	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
25 a 29/6	Encerramento do semestre	Unidades	Assessoras

30/7 a 3/8	Elaboração de testes	CEP	CEP e Assessoras
6 a 10/8	Grupo de Estudos: História	CEP	CEP
13 a 17/8	Grupo de Estudos: História ✕	CEP	CEP
20 a 24/8	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
27 a 31/8	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
3 a 6/9	Grupo de Estudos: Ciências	CEP	CEP
10 a 14/9	Grupo de Estudos: Ciências ✕	CEP	CEP
17 a 21/9	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
24 a 28/9	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
1 a 5/10	Elaboração de testes	CEP	CEP e Assessoras
8 a 11/10	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
22 a 26/10	Grupo de Estudos: Literatura	CEP	CEP
29/10 a 1/11	Grupo de Estudos: Literatura ✕	CEP	CEP
5 a 9/11	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
12 a 14/11	Atendimento aos pais	Unidades	Assessoras
19 a 23/11	Grupo de Estudos: EAD	CEP	Equipe EAD e CEP
2 a 7/12	Encerramento do semestre	Unidades	Assessoras

PEC PEDAGÓGICO – 1999

Módulos:

- Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais
- Trabalho com projetos
- Interdisciplinaridade
- Avaliação

PEC ADMINISTRATIVO – 1999

Módulos:

- EPB Sócio econômico e Ética
- Clientes pela AFESBJ
- Estatística
- Informação e composto de comunicação
- Administração Financeira/Controladoria
- Informática: Internet e Excel
- Biografia Humana
- Técnicas modernas de administração
- Marketing
- Times da qualidade
- Cinco saúdes pessoais: social, financeira, física, espiritual, familiar

Total de horas: 140

PEC – 2000

Módulos:

- Planejamento Institucional:
 - Projeto Pedagógico
 - Regimento Escolar
 - Aplicabilidade dos PCNs no Plano Curricular
 - Planos e Projetos Educacionais
- Desenvolvimento Gerencial e Pessoal
 - Cenário atual de mudança
 - Habilidades pessoais e interpessoais
 - Oratória
 - Criatividade
- Metodologia do ensino
 - Metodologia das áreas: História, Geografia, Língua portuguesa, Matemática, Ciências
- Planejamento e avaliação institucional
 - Educação pela pesquisa
 - Educação pela pesquisa aplicada na área de História
 - Educação pela pesquisa aplicada na área de Geografia
 - Instrumentos de registro na educação pela pesquisa: portfólio
- Avaliação
- Literatura: leitura prazer
- Administração mercadológica escolar

Total de horas: 154