A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS EM PORTUGAL E NO BRASIL: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (1995 – 2006)

Marilene Dandolini Raupp[1] – NDI/CED/PPGE/UFSC
marileneraupp@hotmail.com

Introdução

Este artigo vincula-se a um estudo teórico-bibliográfico[2], no campo científico da educação, que objetiva examinar e analisar a base epistemológica das concepções de formação das professoras de crianças de zero a seis anos na produção científica portuguesa e brasileira sobre este tema, do período de 1995-2006.

A inclusão da produção científica portuguesa justifica-se por ser uma expressiva referência nos estudos brasileiros sobre formação de professores de educação infantil[3]. Associa-se a esta influência, a existência do Projeto de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, desde o ano de 2000, união entre a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho (Uminho) de Braga, em Portugal[4].

No Brasil, Rocha (1999) identifica, a partir de pesquisa realizada sobre pesquisas brasileiras da Educação Infantil da década de 1990-1996, "[...] a tendência da dimensão pedagógica orientada pelas relações contextuais". [...] entende a creche como um local privilegiado para a

---

[1] Professora de Educação Infantil no Núcleo de Desenvolvimento Infantil vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

[2] Tese de doutorado (2004-2008) no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da (*in memorium*) profª drª Maria Célia Marcondes de Moraes (UFSC) e co-orientação da profª drª Alessandra Arce (Ufscar).

[3] Esta constatação é feita a partir das referências bibliográficas contidas em um levantamento que realizamos sobre as produções científicas brasileiras do período de 1983 – 2006, que analisam a formação das professoras de educação infantil.

[4] Coordenado pela profa. dra. Tizuko Morchida Kishimoto (USP/FE) e a profa. dra. Júlia Oliveira-Formosinho (Uminho/IEC). Constituiu-se numa rede brasileira de pesquisadores com dez grupos de pesquisa provenientes de Minas Gerais, São Paulo e Ceará. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/contexto>. Consulta em 22 de maio de 2007.

socialização da criança, o desenvolvimento infantil passa a ser visto a partir do contexto em que ela ocorre e das relações que o permeiam e não mais como uma questão individual" (ROCHA, 2000, p. 224). A autora considera uma nova perspectiva que indica esforços direcionados à qualidade da educação das crianças pequenas e da formação dos profissionais da Educação Infantil, constando estar em curso a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, definida por marcos que desvinculam a Educação Infantil da escola:

> Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, a escola tem como sujeito o **aluno**, e como objeto fundamental o **ensino** nas diferentes áreas, através da **aula**; a creche e a pré-escola têm como objeto as **relações educativas** travadas num **espaço de convívio coletivo** que tem como sujeito a **criança** de 0 a 6 anos de idade. (ROCHA, 1999, p. 61-62, grifos no original).

Esta cisão entre o ensino e a Educação Infantil, legitima a desintelectualização docente, uma vez que não é mais preciso ensinar. Trata-se de uma tendência, nos debates da área, de uma especificidade da educação das crianças de zero a seis anos, que apesar de ser sedutora, contraditoriamente, retira o ensino da Educação Infantil e desse modo secundariza o ofício do professor. A função docente passa a limitar-se à observação, à organização de espaços pedagógicos, ao acompanhamento dos interesses da criança.

Ao mesmo tempo, é possível perceber que essa desvinculação da Educação Infantil com a escola, passa a ter uma relação com as críticas que vêm ocorrendo no campo educacional, sobretudo ao "recuo da teoria" na pesquisa, ao esvaziamento do conteúdo na escola e a secundarização do conhecimento na formação dos professores[5]. A maioria destes estudos inclui

[5] Arce (2000, 2001, 2004); Campos R., (2002); Duarte (2000, 2001, 2003a); Facci (2004); Moraes (2000, 2001, 2003, 2004a, 2004b); Rossler (2000, 2006); Shiroma (2003a, 2003b); Shiroma; Evangelista (2003a, 2003b, 2004); Stemmer (2006); Torriglia (2004); entre outros.

análises, tanto sobre o construtivismo, quanto suas novas filiações com outras tendências, evidenciando a sua forte vinculação com as políticas neoliberais articuladas ao pensamento pós-moderno. Talvez os focos mais relevantes dessas críticas sejam os movimentos de recuo da teoria na pesquisa e de secundarização do conhecimento na formação docente, assim caracterizados por Moraes (2003, p.153-154):

> A celebração do "fim da teoria" – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar [...] da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Com esta problemática de pano de fundo, buscamos uma metodologia comparativa, por meio do método que evidencia a primazia da ontologia do ser social. Para isso, recorremos a autores clássicos e atuais, em particular Georg Lukács (1978, 1979) e Agnes Heller (1991, 2004) que, baseando-se fundamentalmente em Marx, elaboram uma ontologia do ser social, na qual os processos sociais são analisados com uma base científica e filosófica, que permite a compreensão dos seus complexos e contraditórios movimentos.

A ontologia preconizada por Lukács concebe o ser social como uma interação de complexos heterogêneos, em perpétuo movimento e devir, caracterizando-se por uma mistura de continuidade e descontinuidade, que produz incessantemente a produção, reprodução e/ou transformação da existência. Um percurso complexo, cujo conhecimento vai do abstrato ao concreto sem determinismos pré-estabelecidos, justamente por se tratar de uma ontologia dinâmica e histórica, que elimina a possibilidade de métodos como conjunto a priori de regras, ao qual a investigação deveria se adequar.

Este ponto de partida se associou às considerações baseadas em Àgnes Heller, sobre os processos de formação humana no "cotidiano em si" e no "cotidiano para si". Sem a relação consciente com o gênero humano, não há superação da naturalidade da vida cotidiana (marcada por relações

espontâneas com caráter profundamente alienado da cotidianidade capitalista). A forma cotidiana, sem deixar de existir e ter sua importância, não pode se cristalizar e deixar de se relacionar conscientemente com as atividades da vida não cotidiana (ciência, arte, filosofia, política, ética, moral) e desse modo se tornar uma direção consciente na vida do ser humano. É na mediação entre a esfera da vida cotidiana e da vida não cotidiana que se situa a essencialidade da função escolar de qualquer nível de ensino, desde a educação das crianças de zero a seis anos até a Educação Superior. Desse modo, a função da escola é contribuir no processo de formação humanizadora, de formação do gênero humano.

Em síntese, a perspectiva onto-metodológica pressupõe uma realidade dada, independente da reflexão, que pode ser captada pelo agir humano que coloca finalidades, ou seja, guiada por um objetivo que se procura atingir. A ação de antecipar mentalmente aquilo que será realizado evidencia que "[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa." (SAVIANI, 2005, p. 107). Portanto, a gênese do ser social situa-se em sua ação de intercâmbio orgânico com a natureza, criando, mediante o trabalho, sua própria condição de humanidade. Isso significa a prioridade ontológica do real em relação ao processo de conhecimento (o epistemológico), um complexo processo denominado por Lukács (1979) de ontologia do ser social como esfera de ser distinta e articulada à natureza. Sendo o mundo um complexo estruturado, a práxis humana não pode se limitar ao ser imediato, empírico. Nesse sentido, ressalta-se que o ser humano só poderá alcançar sua humanidade, se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e idéias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem.

A partir destes pressupostos considera-se o contexto das relações sociais capitalistas, sem perder de vista as particularidades históricas de cada país onde se desenvolve este estudo, Portugal e Brasil, com destaque para a categoria particularidade, campo de mediações.

Delimitação do Objeto de Estudo

Com a definição dos pressupostos teóricos, selecionamos as fontes a serem analisadas, a partir de um levantamento das produções científicas brasileiras (professoras de educação infantil) e portuguesas (educadoras de infância)[6].

As produções científicas brasileiras analisadas referem-se aos trabalhos completos sobre formação das professoras de Educação Infantil apresentados nas Reuniões Anuais da Anped/GT0-6[7], do período de 1995–2006. São 19 trabalhos completos no GT0-6 anos da Anped (1995–2006) sobre o tema. Alguns desses trabalhos não integram o *corpus* de análises porque, mesmo tratando da formação dessas profissionais, não explicitam uma concepção de formação. Complementou-se o número de trabalhos escolhidos com livros, artigos de periódicos e coletâneas sobre o tema, de autoria das mesmas pesquisadoras autoras desses trabalhos escolhidos na Anped, GT0-6. Os trabalhos apresentados no GT 0-6 da Anped foram escolhidos por expressarem a tendência das discussões nacionais da Educação Infantil. Portanto, as produções científicas brasileiras analisadas reúnem nove trabalhos completos da Anped/GT0-6 e oito artigos, totalizando 17 produções científicas de autoria de 21 pesquisadoras.

As produções científicas portuguesas analisadas são aquelas de autoria de pesquisadores[8] que têm exercido importância na difusão nacional desses estudos sobre o tema. Após a leitura dos trabalhos selecionados, foram analisados aqueles, a partir de 1995, que evidenciam concepções de formação de educadoras de infância, totalizando 13 produções científicas

---

6 A profissão professores de crianças de 0 a 6 anos em Portugal e no Brasil é exercida majoritariamente por mulheres, sendo assim, esses profissionais serão designados no gênero feminino, assim como suas denominações específicas que em Portugal são as educadoras de infância e no Brasil, as professoras de educação infantil. Deste ponto em diante, também será denominada educação de infância quando nos referirmos a realidade portuguesa e educação infantil para a brasileira.

7 Informações sobre a Anped: http://www.Anped.org.br

8 A definição do grupo de pesquisadores portugueses ocorreu no período de realização de nossos estudos doutorais (Doutorado Sanduíche/Capes/Bolsa PDEE) no Instituto de Estudos da Criança (IEC) vinculado à Universidade do Minho (Uminho) em Braga, Portugal, sob a orientação da profª drª Teresa Sarmento, do IEC/Uminho.

portuguesas de autoria de seis pesquisadores, sendo uma tese, dois livros e dez artigos.

A delimitação do período de estudos das produções científicas a partir de 1995 deve-se à identificação, nesse período, do aumento do número de estudos sobre o tema nos dois países, que se associa, sobretudo, à formação dos formadores das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil. Além desse critério comum aos dois países, somam-se outros particulares a cada contexto nacional. No Brasil, a publicação que põe a formação das professoras de Educação Infantil em destaque, em 1994, pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (Coedi), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), intitulada **Por uma política de formação profissional de Educação Infantil** (BRASIL, 1994), que aponta a necessidade de um perfil próprio de formação desse profissional. Em Portugal, a formação das educadoras de infância passa a ser tema de debate nacional com a valorização da formação contínua, sobretudo a partir de 1990, centrada nos contextos educativos, ou seja, nas creches e pré-escolas.

Breve Contextualização Sobre a Formação das Educadoras de Infância e das Professoras de Educação Infantil

A partir de autores portugueses (GOMES, 1977; VILARINHO, 2000, 2002, 2004) e brasileiros (KULHMANN, 1998, 2005; ROSEMBERG, 1992, 1999, 2002; VIEIRA, 1986, 1988) que priorizam seus estudos na esfera da história ou das políticas da educação de crianças de zero a seis anos em seus respectivos países, delineamos alguns contornos das mediações sociais, impossíveis de serem tratados nos marcos desse artigo, que incidem sobre as políticas para a área, as quais definem a formação das profissionais desse nível de educação. São políticas educacionais que foram constituindo essa profissão que surge da burguesia imbuída do espírito filantrópico e assistencial, tornando-se, em sua extensão, uma trajetória ocupacional da mulher, que passa de educadora do lar para educadora profissional. Estas políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 1970, são profundamente influenciadas pelos princípios neoliberais, conforme indicam as pesquisas, tanto de Vilarinho (2000, 2002, 2004),

sobre a Educação de Infância portuguesa, quanto Rosemberg (1999, 2002, 2006) sobre a Educação Infantil brasileira.

A composição do contexto histórico possibilitou localizar uma "nova e velha" carreira de professoras de crianças dessa faixa etária, identificada nos dois países. "Velha" carreira, porque são professoras desde que o jardim-de-infância/classes pré-primárias passaram a existir em Portugal e no Brasil. "Nova" carreira, em Portugal, com a passagem da formação das educadoras de infância para o nível superior na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, que instituiu, nos desdobramentos legais, a carreira profissional para todas as que, exercendo a função docente de crianças até seis anos de idade em creches e pré-escolas, obtivessem a habilitação; e no Brasil, com o reconhecimento das profissionais da educação de crianças de zero a seis anos na sua condição de professoras na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, incluindo na velha carreira das professoras das escolas maternais, jardins-de-infância e pré-escolas aquelas das creches, à medida que obtenham formação específica, uma vez que um grande contingente delas não possui habilitação para atuar nessa área.

Nos dois países, as pesquisas de Silva I., (1991) e de Rocha (1999) evidenciam que, a partir de 1990, se iniciou a constituição de uma especificidade da área, que busca se distinguir da escola. O motivo dessa mudança, para as autoras, é a necessidade de ampliação da concepção predominante da Psicologia na área para novos campos de conhecimento, passando a incluir, principalmente, as contribuições da Sociologia e da Antropologia, juntamente com a Pedagogia. As pesquisas sobre a Educação de Infância e a Educação Infantil passaram a valorizar, além das "questões individuais", também "as relações". A valorização das relações na educação das crianças de zero a seis anos passa a ser uma fundamentação da formação das educadoras de infância e professoras de educação infantil, por meio do predomínio de determinados conceitos, os quais serão abordados no decorrer deste artigo.

Um determinante expressivo desta mudança no campo da educação das crianças de zero a seis anos nos dois países é a entrada de uma "nova concepção de escola" veiculada por organismos multilaterais na

"Conferência Mundial de Educação para Todos" em 1990. A partir do princípio central dessa conferência – a educação como chave para o desenvolvimento econômico e social, como meio de garantir a empregabilidade – são traçadas orientações políticas para os sistemas educativos dos países por meio de um conjunto de diretrizes que passaram a ser acolhidas nos documentos oficiais da reforma educativa da década de 1990 de cada país, a qual continua em andamento no século XXI. Estudos esclarecem que essas diretrizes veiculam o conceito de educação alargada que se reflete nas concepções de escola, creche, pré-escola. A função desses níveis de ensino é diluída e sua tarefa de ensino-aprendizagem passa a incluir uma série de atores, parcerias, outras instituições, tratando-se de um movimento de "desescolarização"; a formação dos professores alarga-se para o longo da vida, um processo permanente de construção na perspectiva de uma adaptação constante ao novo, que em outras palavras é a adaptação aos desafios do mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais destacam a necessidade da formação do professor, contraditoriamente, essa formação passa a ser aligeirada e esvaziada de teoria, conforme expressam estudos sobre as políticas de formação docente nos dois países, que incluem a formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil. São tendências que já vinham sendo indicadas por uma série de pesquisas[9], as quais também identificamos no processo das políticas direcionadas à formação das educadoras de infância e das professoras de educação infantil do seguinte modo:

1. diretrizes para a formação das educadoras de infância e das professoras de educação infantil fortemente influenciadas pelas orientações de organismos multilaterais, pautadas na epistemologia da prática;
2. a teoria do capital humano ressignificada como fundamentação dessas diretrizes;

[9] Antunes (2004, 2005a, 2005b); Campos R., (2002); Shiroma (2003a, 2003b); Shiroma; Evangelista (2003, 2004); Torrigilia (2004).

3. intensa aproximação das esferas públicas e privadas no campo dessa formação, com predomínio das últimas;
4. descentralização da formação dessas profissionais e centralização das orientações, diretrizes e programas;
5. aligeiramento da formação inicial;
6. intensificação dos debates sobre o tema a partir da década de 1990, associando-se o crescente número de pesquisas que tratam sobre a formação das educadoras de infância e das professoras de educação infantil;

Tendências similares nacionais, portuguesas e brasileiras, com particularidades distintas, que expressam o tensionamento no percurso da área. Um movimento no qual participam as organizações multilaterais com seus pesquisadores, predominantemente da área da economia com seus canais de divulgação que constroem "[...] o senso comum e o repertório de argumentos para apoiar decisões políticas" (ROSEMBERG, 2002, p. 30) como também os pesquisadores, demais profissionais da área, sindicatos e mulheres, dos dois países, resguardadas as particularidades nacionais, que buscam se contrapor as políticas neoliberais para a educação das crianças de zero a seis anos.

Os contextos nacionais, em linhas gerais, revelam que a militância contra as políticas neoliberais não evitou políticas públicas restritivas para a área da educação das crianças de zero a seis anos nos dois países. A constatação é que as políticas educacionais dos governos português e brasileiro vêm incorporando conceitos e referenciais que desafiam a qualidade dos processos formativos das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil e expressam um deslocamento semelhante de construção de uma concepção de formação docente informada pela "[...] epistemologia da prática, competente para responder às questões – e apenas essas – de suas tarefas cotidianas" (MORAES, 2004, p. 153). Para essas profissionais, uma formação acadêmica aligeirada basta.

O Discurso dos Intelectuais Portugueses e Brasileiros Sobre o Tema

A década de 1990, a partir dos determinantes abordados anteriormente, é o período de inflexão da formação das educadoras de infância e das professoras de educação infantil.

Em Portugal, uma nova concepção de escola entrou em evidência sob as diretrizes dos organismos multilaterais, a qual passou a ser denominada escola-comunidade educativa que desencadeou a valorização da formação em contexto, ou seja, centrada nas creches e nas pré-escolas. Os autores das produções científicas da área consideram que essa mudança pretende aproximar as educadoras dos problemas sociais decorrentes do aparecimento da escola de massas e, partindo dessa premissa, são unânimes na valorização da **formação em contexto**. Uma outra consideração recorrente para esses intelectuais é a valorização do conhecimento da educadora e assim sendo, proporciona-se as condições necessárias para que ela construa seu próprio conhecimento por meio da **reflexão na ação e sobre a ação**.

No Brasil, os debates na área sobre a formação das professoras de educação infantil associam-se à "nova" função da Educação Infantil, ou seja cuidar e educar das crianças de zero a seis anos, decorrente da conquista legal de integração da creche e da pré-escola ao primeiro nível da Educação Básica. É uma formação que pretende articular o cuidado e a educação das crianças de zero a seis anos, com a intenção de romper com a predominância histórica, tanto assistencialista da creche, quanto escolarizante da pré-escola. Com a defesa da não dissociação entre o cuidar e educar, a maioria das produções científicas da área desenvolve argumentos que buscam uma especificidade para a professora de educação infantil que articula a "nova" função da área. É recorrente, no discurso dos intelectuais brasileiros, a valorização da formação **prática–reflexiva**, dos **saberes das professoras**, as trocas de experiências, as suas histórias de vida que seguem a premissa da importância da ação ativa da professora nesse processo. Sendo assim, o conhecimento que as professoras se apropriaram fora da escola é valorizado, proporcionando condições para que elas construam seu próprio conhecimento no processo de formação. No

conjunto da produção científica brasileira analisada, uma abordagem de formação docente, minoritária, se difere da maioria, com a valorização da formação pautada na práxis.

Os conceitos e adjetivações presentes nas abordagens de formação das educadoras de infância (formação ao longo da vida, reflexão na e sobre a ação, desenvolvimento de competências, histórias de vida, comunicação interativa, auto-formação cooperada) e das professoras de Educação Infantil (formação permanente, reflexão na e sobre a prática, desenvolvimento de competências, histórias de vida, interações sociais) caracterizam uma tendência na produção científica portuguesa e brasileira sobre o tema; indicam a centralidade da formação dessas profissionais nas unidades de Educação de Infância e Educação Infantil como expressão da predominância destinada à experiência; expressam a centralidade nos saberes construídos pelas próprias educadoras e professoras, em detrimento dos conhecimentos científicos transmitidos. São características que evidenciam a epistemologia da prática, a qual prioriza a reflexão pautada no "cotidiano em si" das creches e pré-escolas que se distancia da reflexão filosófica, radical, rigorosa e de conjunto; propõem uma reflexão que não transcende o mundo das creches e das pré-escolas, uma reflexão que se pauta nas vozes das educadoras e das professoras. Com esta base não habilitam essas profissionais a alcançar o nível de conhecimento para a efetivação do trabalho docente, intervindo conscientemente na realidade para além do nível empírico.

Embora as concepções de formação docente expressas, na maioria das produções científicas em análise, não sejam apresentadas de forma coesa, compondo uma unidade facilmente reconhecida, o seu sentido foi apreendido a partir de um conjunto de relações confrontadas com a vida real, com os complexos sociais, os quais, reunidos, apresentam um grau de unidade cuja gênese se encontra nos pressupostos do construtivismo[10]. Elas

[10] Definido como um conjunto de diferentes conceitos "[...] que, apesar de sua heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno à qual são agregados certos elementos temáticos e conceituais que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos." (ROSSLER, 2006, p. 9).

associam-se à abordagem do professor reflexivo, a qual se fundamenta em propostas de formação pragmáticas, centradas no "cotidiano em si" da educação das crianças de 0 a 6 anos, ou seja, uma formação tanto eficaz, quanto coerente com os imperativos da prática imediata.

A abordagem do professor reflexivo que defende o "aprender a aprender", o "professor pesquisador", "o desenvolvimento de competências" articula-se a um determinado campo epistemológico e ontológico: a epistemologia da prática e a ontologia empírica. Portanto, o da secundarização tanto da formação quanto do trabalho docentes.

O caráter pragmático que predomina na maioria das produções científicas analisadas é evidenciado à medida que foi identificada nessas produções, a defesa das seguintes premissas: crítica aos conhecimentos teóricos, considerados afastados da prática, incluindo nessa crítica a aversão ao tradicional, aos conhecimentos acadêmicos; valorização da formação nas creches e nas pré-escolas, incluindo nessa valorização a predominância dos saberes da prática, das histórias de vida, das narrativas, das interações, das trocas de experiências, da construção de conhecimentos/das competências a partir da prática.

Tanto os conceitos e as concepções, quanto as premissas anteriormente referidas se articulam, nos argumentos dos intelectuais, autores das produções científicas analisadas, à defesa de um novo conceito de Educação de Infância e de Educação Infantil para enfrentar a crise do capital, a crise do sistema educacional, a crise da formação docente. Esta é uma simetria central encontrada. Os conceitos veiculados pelos intelectuais são desenvolvidos para a resolução dos problemas das práticas nas creches e nas pré-escolas. Para isso é necessário refinar habilidades para ser um profissional reflexivo. Trata-se de uma tentativa de construção da especificidade desse nível de educação que acaba descaracterizando o professor de educação das crianças de zero a seis anos. Em acordo com Arce (2004, p.160), é uma especificidade "centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação, o professor sofre um

violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação". Tal perspectiva, focada na observação, exclui a transmissão de conhecimentos como eixo da atividade docente.

A epistemologia da prática como base da formação docente nega a função social da educação das crianças de zero a seis anos como área que transmite conhecimentos e, desta forma, desvaloriza o trabalho das educadoras e das professoras. Nessa perspectiva, o movimento é de crítica a qualquer aproximação com características escolares: conhecimento, conteúdo, ensino-aprendizagem, etc. "O bebê é jogado fora com a água suja do banho", na medida em que ao questionar a metodologia empregada na validação do conhecimento acaba questionando a verdade, o racional, a objetividade, "[...] a própria possibilidade de cognição do real." (MORAES, 2001, p. 5).

Quando se afirma que o conhecimento é desvalorizado na formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil, está sendo referido o conhecimento historicamente produzido, ou seja, não significa afirmar que não há conhecimento nesse processo formativo. O que existe é outra concepção de conhecimento, restrita ao contexto imediato que passa a definir os critérios de validade desses conhecimentos, concebido como uma construção individual, adaptável ao meio circundante e portanto eficaz na resolução dos problemas imediatos.

Constata-se, portanto, que o conjunto das produções científicas portuguesas e a maioria das brasileiras circunscrevem-se na epistemologia da prática, cuja raiz é o construtivismo, ou seja, limitam-se à reflexão centrada na experiência imediata. Deste modo, colaboram para limitar a possibilidade das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil compreenderem a educação das crianças de zero a seis anos além da prática, além do interior das creches e das pré-escolas.

Dois princípios construtivistas são expressivos na maioria das produções científicas em análise: a relação entre o sujeito e o conhecimento é subjetiva, relacional, portanto, o conhecimento é construído nas relações; a necessidade é desconstruir a concepção de formação transmissiva, na qual as educadoras foram ensinadas, e construir a concepção construtivista.

Estes princípios demonstram que o conhecimento é considerado uma adaptação ao meio circundante. A concepção de formação humana é considerada subjetivista, limitada ao estreito campo do empirismo. É uma lógica de vincular a formação dos seres humanos a uma sociedade em permanente transformação, desencadeando para as educadoras de infância um constante processo de adaptação ao "novo", marcado pela ênfase no relativismo, no pragmatismo e na negação de um conhecimento universal. Isso significa a supressão da ontologia do ser social por meio da eliminação do conhecimento como representação da realidade objetiva. Sendo assim, a ação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil restringe-se à resolução de problemas imediatos do cotidiano das creches e pré-escolas. Desta forma percorre um processo de formação voltadas a si mesmas. Analisar situações relacionadas à infância ou a qualquer outro fenômeno social, implica compreendê-las considerando as transformações sociais produzidas, tendo o entendimento de que a história ocorre por meio de leis objetivas que se encontram na realidade material do trabalho e nas relações sociais regidas pela sociedade capitalista. À medida que o processo de formação conseguir que essas profissionais se apropriem desses conhecimentos, convertendo-os em "órgãos da sua individualidade" (expressão de Marx), possibilitará que as educadoras e as professoras possam ir além dos conhecimentos "cotidianos em si", incorporando os conhecimentos "cotidianos para si", conhecendo de forma concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual elas fazem parte.

No entanto, nessa sociedade, não há interesse de socialização de conhecimentos que revele suas contradições, possibilitando deste modo, aos seres humanos a conscientização de sua condição de existência. Pelo contrário, o interesse é na adequação do ser humano à lógica neoliberal, na qual a competência e a aquisição de habilidades ganham importância em detrimento do conhecimento histórico-científico, que pode possibilitar a conscientização crítica desse ser. É nesse sentido a afirmação de Lukács (1979, p. 40), de que "[...] pode haver um ser sem consciência, mas não pode haver consciência sem ser".

Outras duas idéias centrais das abordagens sobre formação docente na maioria das produções científicas, vínculam-se ao ideário neoliberal e ao

pensamento pós-moderno. Uma delas é a intensa valorização da subjetividade das educadoras e professoras, por meio da prioridade de suas representações no seu processo de formação. Isso significa, parafraseando Torriglia (2004), "[...] cindir o ser educadora de infância ou professora de Educação Infantil da sua formação". Esta centralidade na subjetividade ou inter-subjetividades, que afirma que os resultados dependem do indivíduo, é um princípio central do ideário neoliberal que veicula a naturalização das diferenças individuais. A outra idéia articula-se ao pensamento pós-moderno na medida em que nega a existência do conhecimento objetivo e universal, colocando em seu lugar realidades construídas pelas educadoras que orientam suas ações.

Constata-se, portanto, um movimento, na esfera da maioria das produções científicas sobre o tema nos dois países, que se identifica com o mesmo apontado por Moraes (2003, p.153-154):

> A celebração do "fim da teoria" – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999, p. 468), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Esse movimento, que se pauta em uma epistemologia pragmática, é denominado pela autora de uma agenda pós-moderna. Tal agenda coloca em desuso antigos paradigmas – os da chamada racionalidade moderna e iluminista – veiculando em seu lugar uma estrutura discursiva que se propõe a explicar a realidade. Para a agenda pós-moderna, não há sentido histórico para a sociedade, portanto, não há passado nem futuro. Tudo se explica pelo agora, pelo presente. Tal movimento, tem sido duramente criticado por meio de estudos[11], os quais constatam que o objetivo dessa perspectiva pós-moderna é eliminar do campo teórico os conceitos críticos

[11] Ahmad (2002); Della Fonte (2006); Duarte (2000, 2004, 2006); Eagleton (1998; 2005a, 2005b); Moraes (1996, 2001, 2003, 2004b); Stemmer (2007); Wood (1999); entre outros

que direcionam para a compreensão e transformação dessa sociedade. Quando as contradições aparecem, são tratadas como conflitos ou naturalizadas, ou seja, não se discutem suas origens.

As concepções de formação, à medida que se incluem no movimento pós-moderno, isolam-se do contexto histórico e, assim, omitem que "[...] a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo a serviço do mercado, não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que se apreendam em suas determinações concretas." (MORAES, 2001, p. 19).

Com a negação do contexto social e histórico no qual as políticas da educação das crianças de zero a seis anos são formuladas, obliteram-se as suas origens, a rede de determinações que a definem, os interesses que estão por trás dessas definições, resultando numa compreensão tópica, imediata, eficaz, desse nível de educação, ou seja, uma compreensão que se traduz no atendimento das necessidades imediatas das crianças, "seres humanos de pouca idade".

Concluindo, é possível afirmar que ao mesmo tempo em que as educadoras e as professoras são consideradas protagonistas, na maioria das produções em análise, são esvaziadas dos conhecimentos emancipatórios produzidos historicamente. A referência à teoria é restrita ao "cotidiano em si" da educação das crianças de zero a seis anos, cujo significado se expressa na secundarização do conhecimento na formação e se objetiva na desintelectualização tanto das educadoras de infância quanto das professoras de Educação Infantil, justamente num período recente de reconhecimento dessa profissão.

Consideramos, portanto, que o discurso dos intelectuais portugueses e brasileiros da área da educação das crianças de zero a seis anos sobre a formação das educadoras e professoras desse nível de educação, que aponta a necessidade da profissionalização dessas profissionais, conquistou consenso; no entanto, os aportes epistemológicos das concepções dessa formação, longe de alcançarem os necessários aprofundamentos teóricos e práticos, articulam-se à valorização da epistemologia da prática e a decorrente secundarização do conhecimento emancipatório produzido historicamente, reduzido ao saber tácito. Formação e profissionalização se

fazem acompanhar da identificação do professor com a função de "agente reflexivo a partir da prática". A metodologia é priorizada em detrimento do conhecimento, quando o como aprender é mais importante do que "o que aprender" e o "por que aprender". Como conseqüência, do ponto de vista da formação docente, ocorre a desintelectualização da educadora e da professora e, do ponto de vista do trabalho docente, o seu esvaziamento.

A centralidade da formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil no "cotidiano em si" pressupõe uma visão limitada, aparente de conceber os fenômenos. Dito de outro modo, é fundamental a apreensão, além da aparência, das determinações e concepções presentes nas práticas sociais, a partir de aportes teóricos que auxiliem o conhecimento da realidade. Portanto, o cuidado com a prática não pode descuidar da importância da teoria. Esta é que possibilita a atenção à gênese e às contradições da prática e a inteligibilidade desse processo não será encontrada exclusivamente nos saberes das educadoras e das professoras, nos interesses das crianças ou no interior das creches e das pré-escolas. Desta forma, retirar-se-ia, o que deveria ser a prioridade desse nível de educação, assim como o dos demais níveis: a apropriação de conhecimentos tanto dos profissionais, por meio da sua formação, quanto das crianças, por meio do trabalho docente.

Referências Bibliográficas

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores associados, 2004. p. 146-168.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da

proposta governamental. Florianópolis, 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, - 2002.

GOMES, J. F. **A Educação Infantil em Portugal**: achegas para a sua história. Coimbra: Almedina,1977.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Traducción de J. F. Yvars y E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 3ª ed. 1991.

_____. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed. 2004.

KULHMANN Jr. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. II: século XX. p. 68-77.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas**, São Paulo, v.4, p.1-18. out. 1978.

_____. **Ontologia do ser social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, 1979.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n.1, 2001.

_____. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.151-167.

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. et al. (Org.) **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.139-157.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p.21-30, agos. 1992.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão.**Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.25 -63, março 2002.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p.49-86.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

_____. A formação dos professores de Educação Infantil: perspectivas indicadas na produção academica brasileira. In: Seminário Internacional da OMEP/ Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século. **Anais...** ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: Rio de Janeiro. 2000, p. 223-234.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SILVA, I. L. Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In: ESTRELA, A. et al. **Formação de professores por competências** – Projecto FOCO: uma experiência de formação contínua.

Textos de Educação – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 47-79, 1991.

TORRIGLIA, P. L. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004. 287f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. 287f.

VIEIRA, L. M. F. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências; rumo à construção de um projeto educativo. 1986. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

_____. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940–1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VILARINHO, M. E. **Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. E… depois da "paixão"? contributo para a análise sociológica das políticas de educação pré-escolar em Portugal. **Educação, Sociedade & Culturas**. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Edições Afrontamento, Porto, p.89-111, 2002.

_____. As crianças e os des (caminhos) e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004, p. 205-243.