

Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil

*Tizuko Morchida Kishimoto**

Resumo: O texto analisa o Curso de Pedagogia e a formação do professor(a) de Educação Infantil, tendo como base 12 cursos de Pedagogia da rede privada no Brasil. Questiona, à luz dos recentes estudos sobre a profissionalização no campo da formação de professor, a falta de especificidade da formação docente, pela adoção de perfis híbridos; com a formação conjugada do professor de Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e do pedagogo.

Palavras-chave: Profissionalização, formação de professor, Educação Infantil, Curso de Pedagogia, currículo de formação de professor

Abstract: The curriculum of Pedagogy course and teacher preparation to childhood education is analysed by the text, discussing 12 courses of Pedagogy in Brazil in private institutions. The adoption of an hybrid profile and the lack of specific teacher preparation including the conjunction of childhood education, primary education and pedagogy is discussed by recent studies of professionalization in the teacher preparation area.

Key-words: Professionalization, teacher preparation, childhood education, Pedagogy Course, curriculum of teacher preparation

A produção de conhecimento sobre a formação docente intensifica-se nas últimas décadas em decorrência de novos paradigmas. No que se refere à natureza dos cursos de formação de professores(as) de Educação Infantil, destaca-se a perspectiva de profissionalização e de especialização permanentes e de longo prazo (DAY, 1999; SICULA; BUTTERY; GUYTON, 1996); o uso contínuo da prática reflexiva para o desenvolvimento profissional (EVANS, 2002; ATKINSON; CLAXTON, 2000; POLLARD, 2002; PASCAL; BERTRAM, 1999); a formação do(a) professor(a) pesquisador(a) (BANKS; MAYES, 2001; SICULA; BUTTERY; GUYTON, 1996); a inclusão de pedagogias para a criança e o adulto (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999; BLENKIN; KELLY, 1996; SPODEK, 1993; MERRIAM; CAFFARELLA, 1999), a formação no *locus* de unidades infantis (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO;

* Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. tmkishim@usp.br

KISHIMOTO, 2002; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001) e a relação entre a formação inicial e a continuada, tendo a pesquisa como interface (SICULA; BUTTERY; GUYTON, 1996).

1. Cursos de Pedagogia e a formação do professor(a) de Educação Infantil no Brasil¹

Cabe discutir se as propostas de formação do professor(a) de Educação Infantil dos Cursos de Pedagogia seguem as diretrizes de profissionalização apontadas no início do texto. Para esta análise, selecionamos uma amostra, contendo 12 relatórios de avaliação encaminhados ao MEC (BRASIL/MEC), no período de 1998 a 2001, que tratam de *Cursos de Pedagogia com Magistério em Educação Infantil*. Os dados incluem os projetos acadêmicos² de instituições privadas de ensino superior³ localizadas nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Roraima, Mato Grosso, Paraná, Espírito Santo e Piauí⁴.

A modalidade preferida de organização curricular adotada pelos cursos, até para propor um leque maior de ofertas, opção problemática, mas de interesse econômico, é a de um bloco de formação comum, seguido de pelo menos duas habilitações. A formação básica contempla de 58% a 70% da carga horária do curso, 10% de estágio e, as habilitações⁵, de 10% a 16%. Em algumas instituições, a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade, com disciplinas de formação geral repetidas nos quatro semestres; outras, apresentam uma sucessão de fatos lineares que se iniciam nos primórdios da civilização até os tempos atuais, sem foco na Pedagogia da Infância e nas construções/desconstruções de cada tempo. O desenvolvimento e a aprendizagem, tratados de forma teórica e positivista, não contemplam o contexto da criança até os seis anos (BRUNER, 1996), não focam seus

1. O material utilizado para análise decorreu dos trabalhos desenvolvidos pela pesquisadora na qualidade de membro de comissão para avaliação de cursos de Pedagogia, indicada pela Portaria SESu/MEC n. 146 de 10 de março de 1998 – Fazem parte da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia os professores: Leda Scheibe (presidente), Zélia Milléo Pavão, Celestino Alves da Silva Júnior, Márcia Ângela Aguiar e Tizuko Morchida Kishimoto. Período de 1998-2000.
2. Segundo os padrões de qualidade para a área da Pedagogia, apenas uma instituição obtém o escore máximo, nível A. Três obtêm nível B e oito, nível C.
3. São IES que, por não terem o estatuto de universidade, submetem ao Ministério de Educação a apreciação de seu projeto de criação de cursos.
4. A amostra inclui apenas instituições em que a autora participou da verificação de cursos. No mesmo período, outras IES ofereceram habilitações para educação infantil, que não constam deste estudo.
5. Habilitações: Magistérios de Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e de Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Pedagogia Empresarial, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Escolar e Inspeção Escolar.

saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia (MACNAUGHTON, 2000). A superposição e a fragmentação de conteúdos são constantes, sem eixos integradores para a formação do adulto, futuro(a) professor(a), e da criança.

Não são discutidas as teorias da docência como campo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do adulto (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999; BANKS; MAYES, 2001). Outras informações provenientes da Antropologia, como a diversidade das culturas infantis e de adultos, e da Linguística, que remete para o papel das narrativas infantis, ficam fora do processo de formação. As disciplinas que tratam da pesquisa restringem-se à análise teórica de metodologias e instrumentos estatísticos, sem envolver os alunos em estudos qualitativos, pesquisa-ação e estudo de caso junto às unidades infantis, para formar o(a) futuro(a) professor(a)-pesquisador(a) (DENZIN; LINCOLN, 1998a; 1998b). Teorias e processos genéricos de ensino são priorizados em detrimento das formas de compreensão do mundo pela criança. Poucos projetos incluem o estudo das culturas locais. Questões de gênero, etnia e classe social ausentes remetem para a criança universal. Na abordagem disciplinar, prevalece um currículo enciclopédico, sem especificidade.

A Habilitação integrada por Magistério de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental cria o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino, em campos disciplinares de Matemática, Ciências, Português, História, Geografia, Educação Física e Artes, o que gera um modelo de curso que reproduz práticas do Ensino Fundamental. A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999)⁶.

6. Além das disciplinas de metodologias e fundamentos já citadas, as Habilitações e Cursos de Pedagogia com Magistério em Educação Infantil incluem uma variedade de títulos: Introdução à Prática de Educação Infantil, Teoria e Prática da Docência em Educação Infantil, Literatura Infantil, Teoria e Prática de Educação Infantil, Metodologia da Alfabetização, Motricidade, Jogos e Educação Infantil, Educação Infantil (0 a 6 anos), Currículo de Educação Infantil (0 a 6 anos), Prática de Educação Infantil, Fundamentos de Educação Infantil, Laboratório de Brinquedos, Biblioteca Infantil, Técnicas Ludopedagógicas, Noções de Fonoaudiologia, Arte na Escola, Organização do Ensino na Educação Infantil, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem do Pré-Escolar, Metodologia da Linguagem Oral e Escrita no Pré-Escolar, Princípios e Métodos de Educação Infantil, Psicologia da Aprendizagem, Metodologia e Prática de Educação Infantil, Ética, Psicogênese, Educação Artística: Música I, Artes Cênicas em Educação Infantil, Criatividade na Infância, Princípios e Propostas de Alfabetização I e II, Construção de Materiais Lúdicos e Audiovisuais, Recreação Infantil, Construção do Conhecimento em Matemática, em Ciências e Estudos Sociais, Educação Ambiental, Organização e Gestão Escolar em Educação Infantil, Pesquisa em Educação I e II, História da Educação e Pedagogia I e II, Educação e Multimídia, Metodologia Científica, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Infantil I e II, Fundamentos e Metodologia da Linguagem I e II, da Matemática I e II, de Estudos Sociais, de Arte-Educação I, II e III, entre outras.

Os cursos com amplo espectro de formação, para a faixa etária de 0 a 10 anos, perdem especificidade, não dando conta dos conteúdos tanto da formação do(a) professor(a) quanto da criança, para uma faixa etária tão ampla. Campos (1999) considera inapropriada a proposta de 1997, do MEC, para a formação conjugada de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em dois terços dos projetos analisados, a formação pedagógica geral ocupa de 58% a 70% da carga total do curso. Para a formação específica de Educação Infantil restam apenas de 10% a 16%. O restante do tempo é ocupado pelo estágio (10%) e outra habilitação relacionada à gestão ou tecnologia (10% a 16%). Apenas um terço dos projetos diverge desses percentuais, oferecendo mais especificidade à criança.

As Pedagogias da Educação Infantil deveriam tratar de concepções sobre criança e educação infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam as crianças pequenas, de creches, ou as maiores, dos centros infantis (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999; ROCHA, 1999). São concepções e práticas integradas, que possibilitam a compreensão da criança como ser ativo, portador de identidade e de cultura, que se distinguem da abordagem de áreas disciplinares, que segmenta o conhecimento. Tais pedagogias devem prever, também, a formação do adulto e da criança.

A Pedagogia do Adulto, entendida por Knowles, no final dos anos 60 (*apud* MERRIAM; CAFFARELLA, 1999, p. 272)⁷, como Andragogia, a arte e ciência que auxilia o adulto a aprender e que diverge da Pedagogia como arte e ciência de aprendizagem da criança, é atualmente concebida como profissionalidade docente (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992). A formação do profissional deve prever pedagogias ativas, com valores compartilhados pelos profissionais e postular o construtivismo como epistemologia de conhecimento para a criança e o adulto, conforme anunciam Sricula, Buttery, Guyton (1996).

No Japão, a formação do adulto ocupa 30% e a da criança, 50%⁸. No caso brasileiro, o excesso do tempo para a formação geral do pedagogo (princípios e teorias gerais) restringe a específica da criança e do adulto. A falta de especificidade decorre, ainda, da desintegração de duas Pedagogias: a da criança e a do adulto.

Apenas quatro projetos incluíam a disciplina Currículos de Educação Infantil, cuja tradição remonta a Froebel, Dewey, Montessori, Freinet e aos mais atuais,

7. Características dessa aprendizagem: 1 Enquanto a pessoa amadurece, seu autoconceito move-se de uma personalidade dependente para uma de autodireção; 2 Um adulto acumula um reservatório de experiência crescente, que é rica fonte de aprendizagem; 3 A prontidão do adulto para aprender é relacionada com o desenvolvimento de seu papel social; 4 O adulto é mais centrado em problemas do que em conteúdos na aprendizagem; 5 Adultos são motivados a aprender por fatores internos mais que externos. (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999, p. 272.)

8. Dados obtidos em Japan (1986, p. 19).

como as experiências nórdicas, japonesas, o High/Scope e as do Norte da Itália, entre outros (TRILLA, 2001; SPODEK, 1993; BLENKIN; KELLY, 1996). Como construir projetos pedagógicos sem a base necessária para essa tarefa? A construção social do termo “currículo”, associado a programa estruturado e listagem de conteúdos, afastou os educadores da infância da pesquisa de experiências de aprendizagens significativas para a criança pequena. Novos paradigmas que situam o protagonismo do(a) professor(a) na gestão e na definição de projeto pedagógico alteram a situação. Não se trata de receber “pacotes”, ou adotar “projetos curriculares” definidos previamente por instâncias governamentais ou assessorias externas, mas elaborar concepções e práticas pedagógicas que resultem no projeto político pedagógico de sua instituição infantil. Não se trata também, de misturar concepções, nem de “adotar” concepções ou práticas de pedagogias divulgadas. Trata-se de “apropriar-se”, de tornar seu, de criar sua pedagogia e dotá-la de identidade.

Apenas um projeto incluía Música e Artes Cênicas. A maioria destinava apenas uma disciplina de Artes para cobrir todo o campo. A falta de conteúdos sobre as linguagens expressivas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Plásticas) resulta na incapacidade dos professores de fazer emergir a cultura infantil. Como introduzir a riqueza da fauna e da flora, das danças e músicas, dos contos e da diversidade das pessoas e dos modos de vida sem o auxílio das linguagens expressivas? Não basta dotar as escolas de materiais de Artes Visuais e Plásticas ou mesmo de livros sobre os pintores brasileiros, pois falta o essencial: a formação do(a) professor(a). Em muitas unidades infantis tais recursos materiais ficam guardados nos armários, porque não se sabe utilizá-los.

A educação de qualidade deveria eliminar o estresse, garantir o bem-estar, o brincar e a ação ativa da criança (BANKS; MAYES, 2001), mas na prática, o brincar restringe-se ao jogo didático ou espontaneísta e prevalecem condições estruturais inadequadas relacionadas à proporção adulto-criança, espaço físico e ausência do mundo de interações, que tornam o ambiente educativo inadequado. Faltam Pedagogias que dão voz às crianças, que utilizam as observações do cotidiano, as histórias de vidas nas quais crianças, pais, professores(as) e a comunidade, como protagonistas, assumem o brincar como eixo entre o passado e o presente, entre a casa e a unidade infantil, entre o imaginário e a realidade, constituindo-se em uma rede que estimula a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Brinquedotecas (KISHIMOTO, 1994; 2001), como laboratórios para a formação do adulto, aparecem nos projetos de dois cursos, evidenciando propostas inovadoras, em que o lúdico é o caminho para a educação de qualidade e obrigatório na profissionalização (SPODEK, 1993; MOYLES, 1989; 2002; PASCAL, BERTRAM, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002). É in-

dispensável a distinção entre brinquedoteca como espaço cultural e o brincar no ambiente educativo. No primeiro, trata-se de equipamento sociocultural fora da instituição regular de atendimento infantil e, no segundo, o direito ao brincar e à brincadeira. Criar brinquedoteca dentro da creche ou escola infantil é medida equivocada. Todo agrupamento infantil deve ter o direito a um ambiente educativo de acesso diário ao brincar e à brincadeira. Não se trata de introduzir uma brinquedoteca em uma unidade infantil da rede pública paulistana como sala ambiente, para o atendimento de até 30 agrupamentos infantis (KISHIMOTO, 1994; 2001). Essa medida resulta na prática inadequada de contato semanal ou mensal da criança com o brincar. É preciso equipar a instituição para o acesso diário ao lúdico.

Em outra unidade, os alunos em formação transformam-se em Sherazade, contam e recontam histórias e aprendem como a narrativa (BRUNER, 1996), como ato de significação (BRUNER, 1986; 1996) colabora no letramento ou na emergência da literacia⁹. A narrativa contém textos. Se o conhecimento do mundo é um dos objetivos da Educação Infantil, é a leitura do mundo que precede a da escrita. Nesse caso, a prioridade é da linguagem oral e outras modalidades distintas da alfabetização como técnica de escrita.

Embora necessária, a inclusão de conteúdos dessa natureza, nos cursos de formação inicial, não é suficiente para alterar a prática. A cultura da escola é resistente às inovações (HARGREAVES, 1994). Somente a integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos(as) professores(as), pode alterar significativamente o cotidiano infantil pois, como diz Nóvoa, *há uma riqueza dos discursos e uma pobreza das práticas*.

Em nenhum projeto de formação docente se notou mais que 10% da carga horária total para atividades práticas, o que mostra o caráter eminentemente teórico dos cursos, à semelhança dos modelos espanhóis. Em países europeus, notadamente anglo-saxões, nórdicos e até portugueses, as práticas ocupam de metade a dois terços do curso (CAMPOS, 1999). Além do pouco tempo de atividades práticas, o *locus* da formação inicial continua, ainda, centrado nos cursos de formação, desconsiderando as unidades infantis. Destaque-se também, a ausência de práticas integradas de supervisão (da unidade infantil e do curso de formação). A inexistência de supervisores colaboradores da própria unidade infantil impossibilita a orientação integrada do estagiário (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a; 2002 b) e estimula a praxis do isolamento e abandono do estagiário que, na falta de ações de profissionalização, usa sua experiência de aluno para “observar” e redigir relatórios.

Os projetos curriculares dos cursos analisados pouco diferenciam os dois perfis que o Curso de Pedagogia deveria formar: o(a) pedagogo(a) e o(a) professor(a).

9. Termo utilizado por países americanos e europeus como sinônimo de letramento.

Um projeto de formação docente deve ter a clareza de que o(a) professor(a) se forma no contexto da prática, ou seja, no contato com as unidades infantis, o que nem sempre é necessário para o(a) pedagogo(a).

Um corpo docente com doutores e uma estrutura de apoio à pesquisa, condições exigidas pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia, favorece a formação do professor pesquisador para estimular estudos de casos que elucidam a complexidade da prática. A modalidade de contrato, horista (pagamento por hora/aula), da maioria das instituições privadas, inviabiliza a pesquisa-ação que foca a prática¹⁰ e qualquer parceria de maior envergadura entre o curso formador e a unidade infantil.

2. Nova estrutura dos cursos superiores

Ao apoiar a iniciativa privada e considerar a universidade como inviável, pelo alto custo, o governo cria uma tipologia de cursos superiores pelo Decreto 2.306, de 1997 : a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores ou escolas superiores. A nova orientação estabelece a distinção entre universidades de pesquisa e outras que se destinam à excelência do ensino, com uma dispersão de modalidades no interior do ensino superior (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). O ensino, a pesquisa e a formação, características indissociáveis da universidade, previstas no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, foram separados em três domínios e distribuídos nesse novo sistema de cursos superiores criado pelo governo federal (CATANI; OLIVEIRA, 2002). Quais serão as conseqüências dessas alterações?

Universidades e centros responsáveis pela formação de docentes para educação infantil têm se adequadado às novas tendências de formação? Como evitar que a cultura universitária, estruturada em torno de áreas disciplinares e departamentos, impeça a interdisciplinaridade e favoreça a criação de uma cultura profissional na formação docente?¹¹

3. Que professor(a) queremos formar no Curso de Pedagogia?¹²

O professor-pesquisador que atua na prática? Esse profissional deverá ser formado pelos centros de formação e universidades.

10. Há diferença entre a pesquisa-ação que focaliza a prática pedagógica e a que produz conhecimento científico.

11. Sobre a questão, Formosinho (2002) evidencia as potencialidades e dilemas da universidade na formação de educadores da infância.

12. Os termos professor, docente, professor-pesquisador deverão ser compreendidos nas acepções do gênero feminino e masculino.

Kenneth Henson (1996), no artigo *Teachers as researcher*, publicado no *Handbook of Research on Teachers Education*, mostra a relevância da formação do professor-pesquisador para o desenvolvimento profissional. Desde o início do século XX já se falava em professor-pesquisador, mas Stenhouse (2002) revolucionou o pensamento sobre desenvolvimento profissional ao encorajar, em 1960, o professor que pesquisa sua própria prática.

Henson (1996) faz um amplo levantamento de pesquisas que tratam do professor que investiga sua prática, por meio da pesquisa-ação, e conclui que o termo “professor pesquisador” é polissêmico. Para Lyttle e Cochram-Smith (*apud* HENSON, 1996), a função do professor-pesquisador é realizar pesquisa sistemática e intencional, devendo proceder a um rigoroso exame de sua própria prática como base para o desenvolvimento profissional. Cada escola, cada sala, é um laboratório de experiências curriculares, conforme Mckernan (*apud* HENSON, 1996) e a pesquisa por parte de docentes visa à compreensão e implementação de sua prática (MCCUTCHEON; JUNG, 1990, *apud* HENSON, 1996).

Há diferentes formas de pesquisa-ação (polissemia). No entender de Mckernan (*apud* HENSON, 1996), a pesquisa-ação leva participantes a aumentarem sua própria compreensão de experiências educacionais e curriculares, diverge da pesquisa fundamental; soluciona problemas práticos, é uma forma de pesquisa operacional e aplicada, e encoraja colaboradores com iguais possibilidades.

Há, portanto, distinção entre a pesquisa-ação, que investiga a prática pedagógica para implementar a própria prática, e a pesquisa-ação, destinada à produção do conhecimento no campo da ciência.

Conforme Henson (1996), a universidade acredita que os(as) docentes não conseguem buscar informações por meio de pesquisas e que estas não se transferem, com facilidade, para o contexto do ensino. Os professores, por seu turno, percebem os tópicos de pesquisa como teóricos e superficiais. Para Cuban (*apud* HENSON, 1996), há diferentes culturas na vida do professor e do pesquisador.

Henson (1996) relaciona estudos sobre a relevância da formação do professor-pesquisador para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática, os quais detalhamos a seguir.

Stevens, Slanton e Bunny (*apud* HENSON, 1996) asseguram que os professores que se envolvem em pesquisa se tornam mais competentes, descobrindo aí uma rica fonte de vitalidade (SUCKER, *apud* HENSON 1996): os que a iniciam, começam a crescer (CHATTIN-MCNICKOLS; LOEFFLER, *apud* HENSON, 1996). Nesse caminho, Clandinin (*apud* HENSON, 1996) diz que as histórias de professores são poderosos meios para ajudar professores a refletirem sobre suas práticas de ensino e que a colaboração e reflexão acrescentam vantagem. Em Palo Alto, Califórnia, no Centro de Desenvolvimento Profissional, os professores são encorajados a interagir com outros, documentam e refletem sobre suas práticas, tornando-se uma experiência muito valorizada (SHALAWAY, *apud* HENSON, 1996).

Estudos de centros de formação, como os da *Associação Criança*¹³, em Braga, Portugal, Penn Green Centre¹⁴, em Corby e no Worcester College of Higher Education¹⁵, ambos na Inglaterra, demonstram que a pesquisa-ação, com o envolvimento de professores e pais, aumenta o profissionalismo. No Brasil, o Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil¹⁶ segue tais pressupostos, integra a formação inicial à continuada e acrescenta a pesquisa educacional ao processo de formação.

O atendimento educacional integrado, que alia o desenvolvimento profissional e organizacional à investigação da infância, beneficia o professor, e a escola ganha em qualidade. Nesse processo ocorrem parcerias em vários níveis: fóruns de educação infantil, Secretarias de Educação, unidades infantis, universidades e centros de formação, ONGs, empresas, pais e comunidade, além de parcerias internacionais.

Em síntese, o professor-pesquisador que assume a advocacia dos direitos da criança, que tem uma visão de criança ativa, que procura o seu bem-estar, que parte da cultura infantil para definir as práticas pedagógicas, que substitui a cultura individual pela cooperativa, que considera o isomorfismo nas práticas de construção de conhecimentos do adulto e da criança, que tem a unidade infantil como ponto de partida para a formação e que se torna reflexivo, segue a direção apontada por pesquisadores da atualidade: Stenhouse (2002); Henson (1996); Sricula, Buttery, Guyton (1996); Dahlberg, Moss, Pence (1999); Day (1999); Pascal e Bertram (1999); Spodek, 1993; Formosinho, Ferreira, Machado (2000); Oliveira-Formosinho, 2002; Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002); Bruner (1996); Inbernón (2000); Hargreaves (1994); Fullan e Hargreaves (2000); Aubrey, David, Godfrey, Thompson (2000), entre outros.

Diante da formação como um direito social, surgem reivindicações para a qualificação profissional. Institutos de formação que não dispõem de estrutura de pesquisa devem aliar-se às universidades, como é comum em países como Portugal¹⁷,

13. Organização que oferece formação continuada gratuita aos professores de Educação Infantil e tem interfaces com a Universidade do Minho. Dados em Formosinho e Oliveira-Formosinho (2002).

14. Instituição infantil pública inglesa, com um Centro de Formação de Professores de Educação Infantil. Ver Whalley et al. (2001).

15. Centro de formação coordenado por Christine Pascal e Tony Bertram, que desenvolveram um projeto para o desenvolvimento organizacional e profissional, o Effective Early Learning. Dados em Pascal e Bertram (1999).

16. Criado em 2000, em parceria com Inglaterra e Portugal, com cerca de 12 subgrupos de pesquisa em todo o País. Informações em Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002).

17. Sobre política de formação de professor em Portugal, ver Formosinho (2000) e o trabalho de formação desenvolvido pela *Associação Criança* (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000).

para conjugar a formação do professor-pesquisador, com a produção de pesquisa acadêmica (POLLARD, 2002)¹⁸.

A Pedagogia, ao pleitear a formação do professor-pesquisador, em suas Diretrizes Pedagógicas, adotou a tendência, referendada pelas pesquisas, de um profissional reflexivo, capaz de inovar em seu cotidiano (DENZIN; LINCOLN, 1998a; 1998b; 2000), de conduzir em conjunto com pesquisadores acadêmicos estudos de casos centrados na unidade infantil para aperfeiçoar a prática pedagógica (STAKE, 1999; GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999) e indicar novas opções para as políticas públicas (DENZIN, 2000).

Para concluir, Chartier (*apud* SICULA; BUTTERY; GUYTON, 1996, p. 287) dá uma boa indicação para as políticas de formação de professores: é preciso “encontrar os mecanismos para articular não prática e formação, mas formação inicial e formação permanente de um lado e, de outro, formação e pesquisa em educação”.

Referências bibliográficas

- ATKINSON, Terry; CLAXTON, Guy. (eds.). *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Philadelphia: Open University Press, 2000.
- AUBREY, Carol; DAVID, Tricia; GODFREY, Ray; THOMPSON, Linda. *Early Childhood Educational Research. Issues in methodology and ethics*. London: Routledge Falmer, 2000.
- BANKS, Frank; MAYES, Ann Shelton (eds.). *Early Professional Development for Teachers*. London: The Open University, 2001.
- BLENKIN, Geva M.; KELLY, A V. *Early Childhood Education: A Developmental Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1996.
- BRUNER, Jerome. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz, 1996.
- BRUNER, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68/especial, p. 126-142, dez. 1999.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Les Politiques d'enseignement supérieur au Brésil: orientations, principes e orientations. In: VASCONCELLOS, Maria, VIDAL, Dominique (dirs.) *L'enseignement supérieur au Brésil. Enjeux et Débats*. Paris: IHEAL, p.101-113, 2002.

¹⁸. A Associação Criança, centro de formação em Braga, tem interfaces com a Universidade do Minho e oferece formação continuada para o professor pesquisador, por meio da pesquisa-ação, para a compreensão da prática pedagógica. A equipe do projeto de formação continuada assume a formação inicial na universidade e desenvolve pesquisas acadêmicas junto com os professores pesquisadores da prática.

- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press, 1999.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 1999.
- DENZIN, Norman K I.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. London: Sage Publications, 1998a.
- DENZIN, Norman K I.; LINCOLN, Yvonna S. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage Publications, 1998b.
- DENZIN, Norman K I.; LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, Inc. 2000.
- EVANS, Linda. *Reflective Practice in Educational Research*. London: Continuum, 2002.
- FORMOSINHO, João. Teacher Education in Portugal. In: CAMPOS, B.P. (coord.). *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: Portuguese Presidency of the Council of the European Union – Ministry of Education, 2000.
- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio; MACHADO, Joaquim. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA Editores S.A., 2000.
- FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Associação Criança*. Braga: Livraria do Minho, 2001.
- FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, p. 169-188, 2002.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A Escola como Organização Aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HARGREAVES, A. *Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Teachers College Press, 1994.
- HENSON, Kenneth T. Teachers as Researches. In: SICULA, John; BUTTERY, Thomas; GUYTON, Edith (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Simon S. Schuster, Macmillan, p. 53- 69, 1996.
- INBERNÓN, F. (org.). *A Educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- JAPAN. Association of Universities of Education. *Teacher Training in Japan*, 1986.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Ludoteca in Brasile. *Infanzia. Bologna*, p. 51, Settembre 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.229-246, jul/dez.2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

- MACNAUGHTON, Glenda. *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. London: Sage Publications Inc., 2000.
- MERRIAM, Sharan B.; CAFFARELLA, Rosemary S. *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- MOYLES, Janet R. (ed.) *The excellence of Play*. Philadelphia: Open University Press, 2002.
- MOYLES, Janet R. *Just Playing?. The role and status of play in early childhood education*. Philadelphia: Open University Press, 1989.
- NÓVOA, A. (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 2002 a.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *A Supervisão na Formação de Professores: Da Organização à Pessoa*. Porto : Editora Porto, 2002, b.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thompson. 2002.
- PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. *Desenvolvendo a qualidade em parceria: Nove Estudos de Caso*. Porto: Editora Porto, 1999.
- POLLARD, Andrew (ed.). *Readings for Reflective Teaching*. London: Continuum, 2002.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. UFSC, NUP, 1999.
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação dos profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p.220-238, dez. 1999.
- SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SICULA, John; BUTTERY, Thomas; GUYTON, Edith (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Simon S. Schuster, Macmillan, 1996.
- SPODEK, Bernard (ed.). *Handbook of Research on the Education of Young Children*. New York: Macmillan Publishing Company, 1993.
- STAKE, R.S. *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata S.L., 1995.
- STENHOUSE, Lawrence. The teacher as researcher. In: POLLARD, Andrew (ed.). *Readings for Reflective Teaching*. London: Continuum, p. 32-33, 2002.
- BRASIL. MEC. *Relatórios de Verificação de Cursos de Pedagogia encaminhados ao MEC*. 1998 – 2002.

TRILLA, J. (coord.) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Graó, 2001.

WHALLEY, Margy et al. *Involving Parents in their Children's Learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 2001.

Recebido em 29 de julho de 2004 e aprovado em 06 de maio de 2005.