Revista de Ciências Humanas | ISSN 2236-5176

EDUCADOR/A INFANTIL: PERCURSOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DAS PESQUISAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

CHILD EDUCATOR: HISTORICAL PATHWAYS OF VOCATIONAL TRAINING AND RESEARCH IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Ana Paula Machado Gomes[1]

Caio Corrêa Derossi[2]

RESUMO: O presente ensaio teórico de abordagem qualitativa objetiva analisar e compreender os percursos históricos sobre a formação dos professores, mais especificamente, os que atuam na Educação Infantil. Para cumprir o proposto, além do estudo da literatura especializada e dos documentos legais acerca do tema, realizou-se um estado do conhecimento com a finalidade de identificar as produções e os esforços recentes dos pesquisadores em refletir sobre tal tema. Nesse sentido, foram tomadas as teses e as dissertações defendidas entre os anos de 2014 a 2019 mantidas no banco da CAPES. De posse desses dados foi possível traçar um panorama sobre a produção histórico-cientifica brasileira sobre a formação e as pesquisas a respeito dos educadores infantis.
PALAVRAS-CHAVE: Educador/a infantil. Formação de professores. Estado do conhecimento.

ABSTRACT: This theoretical essay with a qualitative approach aims to analyze and understand the historical paths on teacher education, more specifically, those who work in Early Childhood Education. To fulfill the proposal, in addition to studying the specialized literature and legal documents on the topic, a state of knowledge was carried out in order to identify the productions and recent efforts of researchers to reflect on this topic. In this sense, the theses and dissertations defended between the years 2014 to 2019 were kept in the CAPES bank. With these data in hand, it was possible to draw an overview of the Brazilian historical-scientific production on education and research regarding child educators.
KEYWORDS: Child educator. Teacher training. State of knowledge.

INTRODUÇÃO

São variadas as transformações e mudanças sociais que impactam e impactaram a Educação Infantil nas últimas décadas no Brasil, principalmente no que se refere as novas perspectivas e conceituações teóricas frente aos desafios sobre o cuidar, o ensinar e o repensar o local das crianças na sociedade. Para tanto, antes de refletirmos sobre a formação de professores para a Educação Infantil, far-se-á uma visada histórica panorâmica sobre as trajetórias desse segmento educativo, vislumbrando interfaces com o cotidiano contemporâneo.

1 Licenciada em Educação Infantil e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: anapaula.gomes@ufv.br

2 Licenciado em História e Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: derossi.caio@gmail.com

A escolarização de crianças entre 0 e 6 anos de idade foi considerada durante muito tempo como responsabilidade da família. Nesse sentido, a criança aprendia a partir das relações estabelecidas entre os familiares e responsáveis, principalmente no que se refere as normas culturais, de convivência e de comportamento, em direção progressiva para o desenvolvimento da independência e da autonomia. Segundo os estudos de Aquino (2001), os trabalhos referentes as crianças e as infâncias datam no Brasil em consonância com os debates da instalação das primeiras instituições de ensino superior do país em 1820. O termo criança é explicitado pela primeira vez em 1823, de forma oficial, nos registros dos anais da Assembleia Constituinte, realizada na cidade do Rio de Janeiro.

A instalação dos primeiros jardins da infância se deu em 1883 e Bastos (2001) afirma que não foi ponto pacífico os entendimentos acerca das funções e das finalidades de tais instituições de Educação Infantil. Enquanto para uns o jardim da infância cumpria uma função escolar, educativa, para outros a instituição se assemelhava com a atitude filantrópica, de caridade e deveria ser destinada para menores desvalidos (MONARCHA, 2001, p. 63-64). Kramer (1995) destaca que diferentemente da Europa que já possuía instituições como creches e jardins da infância desde o século XII, a instalação de forma mais difusa ocorreu no Brasil apenas nos anos finais do século XIX. Rosemberg (2004) retrata que até o século XIX a concepção de Educação Infantil no Brasil estava associada a capacidade e a preparação da mulher em ser uma boa mãe e responsável pela criação dos filhos. Nessa direção, entre as dificuldades enfrentadas pela normatização da Educação Infantil, uma foi de mais fácil aceitação: para a transposição para a esfera pública, nada mais natural que as mulheres assumissem a posição de educadora das crianças, visto o dom e a vocação natural feminina para o cuidado, dispensando qualquer tipo de sistematização ou formação.

Os anos de 1930 vão marcar mudanças no cenário da educação nacional, mais direcionada as demandas e ao quadro social moderno. É com o Movimento da Escola Nova, que defendia os princípios da laicidade e da gratuidade do ensino público, que teve como os principais representantes Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, marcou o deslocamento do protagonismo do adulto para a criança. Assim, para Oliveira (1993), o período de vigência dos pressupostos da Escola Nova, entre os anos trinta até meados dos anos cinquenta, do século XX, a criança é posta à ribalta nos estudos educacionais. Essa ênfase nas pesquisas sobre crianças e infâncias continuam em alta até os anos 1950, no contexto posterior a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e é na década de 1970, que ainda

com o enfoque na Educação Infantil, as crianças passam a ser entendidas tais quais como adultos, no sentido de serem lidas com respeito, cidadania, individualidade e liberdade. Portanto, em função das transformações sociopolíticas e científicas, com o avanço e consolidação de campos como o da Psicologia, da Antropologia e da Pedagogia, as crianças continuam a ser valorizadas nas produções das pesquisas. São com as investigações de tais áreas que as instituições de Educação Infantil são impactadas em termos de criação e de sistematização. Kramer (1995) entende que as transformações político-econômicas ocorridas no período da Primeira República (1889-1930) e na Era Vargas (1930-1945) foram fundamentais para as mudanças no campo educacional.

Nesse contexto começa de forma ainda incipiente as ações para a proteção da infância, principalmente partindo de ações isoladas de associações médicas e de caridade da sociedade civil, sem maior sistematização por parte do poder público, em relação aos infantes mais necessitados. Entretanto, adotando um modelo alusivo ao ambiente doméstico e inserindo de forma cerceada a mulher no mercado de trabalho, as creches e pré-escolas, bem como as instituições de ensino primário e elementar foram instaladas. Para Rocha (2001, p. 32) a criança, a infância e a educação foram alvos de intensos debates, no sentido de:

> A creche e a pré-escola representam alternativas concretas para viabilizar a liberação da mulher para o mercado de trabalho, mas em todos os tipos de atendimento se coloca como igualmente relevante a necessidade de que o trabalho realizado no seu interior tenha não só caráter assistencial, mas educativo.

Porém, como destaca Kramer (1995), as instituições de Educação Infantil da época tinham como características comuns o caráter assistencialista e de cuidados higiênico-sanitários, direcionado principalmente a crianças carentes, a partir das ações de enfermeiras e médicos. Não se notava um víeis educativo para a relação com o grupo etário de 0 a 6 anos e conforme conceitua Kuhlmann (2000, p. 8) “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições”. Nessa direção, as creches e pré-escolas eram ausentes da legislação educacional, uma vez que, elas eram concebidas como locais de salvaguarda de menores abandonados ou de pais que não poderiam dispensar os cuidados em razão do exercício profissional. Assim, de acordo com o pensamento da época, não era necessária uma formação profissional específica para a relação com as crianças, já que não se tratava de um contexto educativo, mas sim, de um trabalho doméstico e materno.

A partir dos anos 1940, uma série de lutas e avanços legais que se referiam ao direito das mulheres vão forjar um contexto de impacto também para a Educação Infantil. Em 1943 ocorreu a homologação da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que entre outras prescrições, obrigava as empresas a contratar um número específico de mulheres, a depender da estrutura fabril, bem como a garantir o direito de amamentação até os seis meses e de assistência em forma de um local adequado para que as mães deixassem seus filhos. Embora a relevância do registro de tais normas, as legislações em muitos casos, não criaram raízes e ficaram nas letras frias da lei. Nos anos de 1950, a Educação Infantil começa a ser entendida como uma fase escolar pré-primária, que nas décadas seguintes adota a nomenclatura de pré-escola. Para Vieira (2003, p. 64) esse tipo de ensino podia "ser ministrado nos jardins de infância, mas, também, nas chamadas escolas infantis e nas classes de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino primário".

Em função do crescente processo de industrialização, da urbanização desordenada causando uma série de problemas sociais e da entrada cada vez maior das mulheres de camadas médias no trabalho fora de casa, as demandas por mais vagas no ensino infantil fizeram com que ocorresse a expansão da oferta de pré-escolas privadas, como respostas ao acirramento dos pedidos, conforme destaca Kuhlmann (2000). Portanto, dado o quadro de alta procura por esse segmento de ensino, instituições particulares, filantrópicas, comunitárias e de cunho confessional passaram a ser as principais ofertantes da Educação Infantil.

As demandas por instituições de Educação Infantil, principalmente para o grupo etário de 0 a 6 anos e para as camadas populares se firmam de forma mais generalizada no Brasil. Vieira (2004) salienta que o ensino e a estrutura das escolas para crianças poderiam ser questionados, em razão da falta de fiscalização. Na década de 1970, a procura pela Educação Infantil esteve atrelada, segundo Vieira (2004) a uma política de educação compensatória que iria ofertar um reforço de conhecimentos pré-elementares, que seriam utilizados posteriormente, direcionados aos alunos das camadas populares. Porém, tal modelo fora criticado pela literatura especializada, pois não atua nas raízes e matrizes das desigualdades, mas sim, agia de forma paliativa, política, ideológica e populista frente a população mais necessitada. Então, em meados dos anos de 1970, as creches são instaladas em localidades populosas e periféricas, como forma de atendimento dos históricos pedidos das trabalhadoras. Para Campos (1999, p. 122) "O impacto mais direto desses movimentos não vai dar

imediatamente no setor educacional, mas principalmente, nas áreas de assistência social, em certa medida, também no campo das relações trabalhistas".

Campos (1999) retrata que durante os anos de 1980 a Educação Infantil ganha crescente destaque, principalmente no que se refere as pesquisas universitárias sobre a criança e a infância, no sentido do uso de metodologias e técnicas presentes nas instituições e direcionadas aos infantes. É desse período que é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) que elaborou um documento denominado Carta de Princípios da Criança: Compromisso Social que entendia a Educação Infantil como responsabilidade do poder público compartilhada pela família e como direito da criança, bem como das mães que trabalhavam em prol do sustento dos filhos. É também em meados da década de 1980 que o Brasil passava pelo processo de reabertura política e redemocratização, após 21 anos de uma ditadura civil-militar (1964-1985). Cabe destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente é fruto de tais debates e homologado no ano de 1990, o qual a Lei 8.069/1990 estabelece em seu art. 54 que é dever do Estado assegurar: "IV – atendimento em creche e pré-escolas as crianças de zero a seis anos".

É nos anos 1980 que o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), ligado a sociedade civil, ganha mais fôlego em prol das garantias dos direitos de acesso universalizado a Educação Infantil a menores menos favorecidos, como forma de buscar a equidade social. Para Kuhlmann (2000, p. 12) "O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de Educação Infantil".

É coevo a esse período a luta pela Educação Infantil destinada a crianças de 0 a 6 anos que reverberou na homologação da nova constituição, em 1988, que marcava o compromisso estatal com a democratização de todos os níveis de ensino, ampliando consideravelmente o relevo da educação das crianças e do entendimento dos infantes enquanto sujeitos sociais, mais especificamente é estabelecido no art. 208 da Constituição Federal/1988, pela primeira vez em uma constituição brasileira, uma garantia da efetivação do dever do Estado com a educação.

A Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destinou vários artigos à educação infantil, reconhecida como primeira etapa da educação básica e considerando este reconhecimento como um dos princípios gerais da Política Nacional de Educação Infantil. Entre as mudanças promovidas pela LDB, destaca-se também a

importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno e exigência de qualificação especifica para ser professor de educação básica.

Em 2001 podemos destacar a aprovação da Lei 10.172 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), entre os objetivos estabelecidos pelo PNE estava prevista as seguintes metas:

> A) Que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade normal) e, em dez anos formação de nível superior;
> B) Que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação especifica de nível médio e, em dez, 70% tenham formação de nível superior".

Com isso, como salienta Meneses (2002) considerando a impossibilidade de cumprir as exigências contidas na LDB quanto a formação de professores que atuam no Ensino Básico, o PNE expande para 2011 o prazo de pelo menos 70% dos profissionais que atuam na Educação Infantil tenha formação específica em nível superior.

Silva (1999) compreende que em função dos entendimentos e práticas históricas que associavam a Educação Infantil a uma vertente assistencialista e materna, as políticas para tais segmentos de ensino estiveram majoritariamente colocadas em segundo plano. Frente a demanda por qualidade e expansão desse segmento de ensino, que apresenta um crescimento notável, como evidencia Didonet (1993) que os dados entre o decênio dos anos de 1979 a 1989, o número de crianças matriculadas na pré-escola saltou de 1.198.104 para 3.530.000. Conforme a sequência de dados do Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2003 eram 5.175.676 crianças matriculadas em instituições de Educação Infantil e 636.313 em creches. Embora, o debate acerca da escolarização das crianças ainda perdurasse entre os polos educativos e de assistência, já era ponto pacífico que apenas o caráter assistencialista não era suficiente frente a dimensão pedagógica.

Recentemente podemos destacar a CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ainda no ano de 2009, temos aprovada em 17 de Dezembro a CNE/CEB nº 5, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que tem como objetivos orientar o planejamento curricular das escolas, propõem a organização por eixos de interações e brincadeiras. A resolução CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 afirma Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do

Magistério da Educação Básica. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011 que fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. O Parecer CNE/CEB nº 17/2012, aprovado em 6 de junho de 2012 que orienta sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E por fim, o Parecer CNE/CEB nº 7/2019, aprovado em 4 de julho de 2019 – Altera a Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018, que define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade.

Apenas com a atual constituição, as creches e as instituições pré-escolares passam a ser de responsabilidade das secretarias estadual e municipal de educação, e não mais difundidas entre órgãos ligados a assistência e ao desenvolvimento sociais. Vieira (1986) ainda retrata que não apenas em termos administrativos as creches e as pré-escolas eram distintas. Enquanto as primeiras se concentravam para populações carentes e eram baseadas em um paradigma do cuidado médico-higiênico, as segundas se assentavam numa prática educativa e tinha como público mais presente os filhos das classes médias e demais abastados. Logo, concordando com o panorama de Rosemberg (2004) é percebido que apesar de alguns avanços, até a década de 1970 imperou o modelo baseado na dicotomia entre educação e cuidado, reverberando assim na desresponsabilização de financiamento do poder público na oferta e na qualificação dos profissionais para a Educação Infantil.

Destarte, o presente ensaio teórico-empírico de abordagem qualitativa segundo Deslandes (2009) e natureza exploratória como afirma Gil (2008), buscará através de uma revisão na literatura especializada e nos documentos legais que tratam o tema, refletir sobre a Educação Infantil e a formação de professores para esse segmento. Para pensar no sentido das produções do tema, foi realizado um estudo do tipo estado do conhecimento, com o objetivo de sentir os indícios e as produções realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação. Às guisas das considerações finais, sinalizamos para os avanços em termos de pesquisa sobre a formação de educadores infantis, reforçando a relevância das justificativas em se investigar o tema.

FORMAR PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A preocupação com a formação e a qualificação dos professores que atuam na Educação Infantil é bastante recente. Até a promulgação da LDB de 1996, pode-se observar o registro de movimentos variados e isolados em prol da formação e da defesa dos profissionais e do segmento de ensino que à época, não era incluso na educação básica. O descaso e a posição coadjuvante da Educação Infantil e de seus profissionais frente as políticas públicas reverberaram na existência de qualificações e estruturas variadas para os professores e as instituições. Uma série de denominações eram utilizadas para se referir as trabalhadoras da área, tais como: berçaristas, pagens, educadoras, professoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, crecheiras, monitoras, entre outros. Esse quadro é ilustrativo do processo de desqualificação das docentes e da perspectiva dicotômica entre o cuidar e o educar que persistia. Para Spodek (1982) à docência na Educação Infantil se forjou por muito tempo pela ausência da profissionalização baseada na afetividade, ou seja, pelo simples gostar de crianças e no dom do cuidado desempenhado pelas mulheres, comumente chamadas de tias, reforçando a representação informal e intuitiva para o cuidado com as crianças. O afeto e a amorosidade são relevantes, mas eles não excluem a necessidade de uma formação específica consolidada. Entretanto, cabe dizer que desde a homologação da LDB de 1996, a inserção da Educação Infantil como ciclo da educação básica e a regulamentação profissional, que a perspectiva de feminização do magistério vem se transformando paulatinamente.

A LDB é entendida como um ponto relevante para as políticas de formação de professores, mesmo não sendo a matéria consenso entre os pesquisadores. Para Corsetti e Ramos (2002) a lei escolheu um caminho neoliberal que preconiza o treinamento e o controle dos desempenhos dos professores. As Diretrizes Curriculares, Resoluções e Pareceres diversos expedidos pelos órgãos e conselhos responsáveis também contribuíram para que fossem delineados os modelos de formação de professores. Nunes (2002, p. 15) entendeu que

> [...] No que diz respeito à formação docente, a LDBEN atual aboliu as licenciaturas de curta duração e os avanços progressivos de escolaridade e exercício profissional, embora explicite a possibilidade de aproveitamento de estudos e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades que, no entanto, não discrimina.

No entanto, Freitas (1999) avalia a ação do CNE bem como de seus pareceres restritos e pontuais, não conseguindo contemplar ou refletir sobre o todo heterogêneo. Como

supracitado, existem contextos educativos múltiplos no que se refere a Educação Infantil, sendo marca em alguns casos, da persistência de uma noção assistencialista das creches e instituições, professores leigos, o desinvestimento público e a falta de um projeto político pedagógico e de planos de desenvolvimento em alguns estabelecimentos escolares. Sobre a formação dos professores para a Educação Infantil, apesar de ter sido preconizada, ao menos teoricamente, que a formação fosse de nível universitário, a LDB garantia no artigo 62, em consonância com o artigo 5 do capítulo I sobre Direitos e Deveres Individuais e Coletivos da Constituição Federal que, professores das séries iniciais e da Educação Infantil poderiam exercer a profissão com uma formação de nível médio, já que a lei não pode prejudicar direito adquirido. Entretanto, atualmente é ponto pacífico que a busca formativa é cada vez mais necessária em razão do contexto dinâmico e incerto da sala de aula. Porém, é preciso admitir que esse processo formativo enfrenta desafios em razão do tratamento histórico dado a Educação Infantil e aos seus profissionais, a atuação predatória de cursos rápidos oferecidos por instituições privadas de qualidade questionável, bem como a existência da atuação de professores que nem a formação de nível médio possuem. (Em 2001, pelos dados do Censo Escolar 28.953 professores que atuavam em creches e pré-escolas não tinham formação de nível médio, o curso normal ou magistério).

Na contemporaneidade, a figura do professor e as categorias que versam sobre suas práticas, sua formação e seu desenvolvimento estão em destaque nos debates. Cabe destacar que propostas nos diferentes níveis federativos foram orientadas e praticadas, de forma articulada ou não, visando à formação inicial e/ou continuada dos professores. Ainda é importante ressaltar que a Educação Infantil é um campo aberto de disputas, no que se refere a denominação dos trabalhadores das creches e das pré-escolas, o que evidenciam lutas sociais, de reconhecimento e por melhores condições de trabalho. A LDB de 1996 encara tais sujeitos como professores ou docentes. Silva (2001) afirma que desde o final dos anos de 1980 é preconizada a denominação como educadora e não mais outras já citadas, contribuindo para a formação das identidades dessas profissionais, que segundo Biccas (1993) viviam em uma espécie de não-lugar: entre a posição e o exercício do trabalho e o respaldo, reconhecimento da sociedade e das políticas públicas.

A LDB de 1996 no artigo 13 traça um panorama de expectativas em relação ao docente que atua diretamente com crianças. Cabe destacar também que em razão do Decreto nº 2.032 de 1997 que versou sobre a reestruturação das instituições de ensino superior, acabou

por favorecer as entidades privadas e tornar mais precária a formação docente, deixando afastada dos aspectos da pesquisa e da extensão. Em 1999, o Decreto nº 3.276 homologava que a formação docente deveria ser realizada em Cursos Normais Superiores e Institutos Superiores de Educação. Freitas (1999) avalia que foi uma medida alvo de duras críticas por organizações científico-profissionais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional para a Formação do Profissional da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação (ANPAE), por entender que limitava a formação de professores. Nessa direção, em 2000, pela força do Decreto nº 3.554, conseguiu-se que as universidades continuassem também formando professores. Assim, caberia aos Institutos Superiores de Educação a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil, bem como oferecer programas de formação inicial e continuada, como prescrevia a LDB no artigo 63.

Brzezinski (1999) retrata que vários empresários investiram na criação de Cursos Normais Superiores e Institutos Superiores de Educação, para que com o respaldo legal, oferecessem cursos de qualidade duvidosa, aligeirados e em caráter mercantil para uma habilitação no ensino superior. Corsetti (2000) compreende esse processo como uma não responsabilização do poder público com o direito social da educação e da formação de professores. Por isso, em função de se preconizar um desenvolvimento formativo amplo e integral, Aguiar (2003) sublinha a luta das organizações na defesa das universidades como centros de formação docente, ligada a pesquisa e a extensão.

Desde os anos finais da década de 1990 e início dos anos 2000, o CNE vem organizando as orientações para a formação de professores da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental, indicando o curso normal superior como uma das vias de formação, caso não fosse realizado o curso de graduação. Lembrando que, segundo Kishimoto (1999) os cursos de Pedagogia que já vinham formando profissionais habilitados para trabalhar com crianças desde os anos de 1930. Cabe dizer que ocorreu todo um movimento liderado por entidades que lutavam para que a formação de professores para a educação infantil e o ensino fundamental ocorresse nos cursos de Pedagogia, por entender que a formação em questão seria mais sólida e aprofundada. Nesse sentido, Freitas (1999, p. 29) afirmou que

> Há hoje uma consciência generalizada de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente

> vinculada ao futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação ocorra em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas no quadro das políticas educacionais implementadas.

Entretanto, a ANFOPE (2000) marcou uma série de diretrizes que deveriam ser observadas para a formação docente, entre elas: o fim da falsa dicotomia entre teoria e prática; a necessidade de uma formação interdisciplinar; o compromisso ético e social da docência e da educação; as relevâncias de uma gestão democrática, do trabalho colaborativo e do entendimento que o processo de desenvolvimento profissional ocorre em um contínuo, desde a etapa inicial até a continuada, por toda a vida.

Destarte, a despeito das interpretações e dos interesses políticos acerca das disposições legais e dos movimentos de des-continuidades históricas, concorda-se com Villa (1998) que o professor deve ter uma postura aberta a reflexão e a repensar suas práticas, em função da atuação perante a mudança e a incerteza. Desse modo, o docente se configura como um agente transformador de sua formação bem como do desenvolvimento de seus interlocutores, como aponto Sacristán (1998), já que é questionador e crítico da sua profissão e dos contextos que forma em conjunto.

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PRODUÇÕES ACERCA DO PROFISSIONAL EDUCADOR (EDUCADORA) INFANTIL

Como afirma Kramer (2009) atualmente há uma consciência que a formação de professores é um desafio que possui uma relação com o destino da educação básica, estando intimamente ligada ao futuro do nosso povo e a formação da criança, do jovem e do adulto. Desta forma, é preciso acabar com o preconceito de que o profissional que trabalha com a criança de 0 a 6 anos não requer preparo, o que salienta o total desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento das crianças. As inúmeras descobertas sobre a importância e as especificidades das crianças de 0 a 6 anos levam a necessidade de uma formação profissional sólida e específica para o professor de educação infantil.

Dessa forma, sabendo da importância do profissional de educação infantil, é proposto a realização de um estado do conhecimento que englobe a incursão ao tema educador (educadora) infantil como proposição de pesquisa, no intervalo de 2014 a 2019. Este intervalo

de tempo se justifica pela importância de observar os esforços recentes dos pesquisadores em refletir sobre tal questão.

Como cita Nogueira (2015), os estudos – como este - que abordam um único setor das publicações sobre um tema seriam denominados mais adequadamente como "estado do conhecimento". O que difere do Estado da Arte, como salienta Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 41) é "Uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes."

Foram utilizadas como base documental o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior[3] (CAPES), publicadas no período supracitado. A decisão de investigar a produção do conhecimento sobre a temática nos programas de pós-graduação brasileiros dá-se pela sua abrangência e por ser em grande parte a fonte dos artigos e publicações nos periódicos e revistas.

Para realizar este mapeamento foi utilizado o descritor "Educador/a infantil", haja vista que essa palavra engloba o interesse e objeto de estudo do referido estado do conhecimento. Com base no contato com a literatura da área, adotamos o que diz a LDB/96 sobre o que se refere as características esperadas do (da) profissional da Educação infantil a quais seriam: "o profissional que reúne competências relativas aos dois eixos que devem ser contemplados na Educação Infantil: o cuidar e o educar".

Para refinar os resultados, na grande área de conhecimento foi selecionado a área de Ciências Humanas, na área de conhecimento, concentração, avaliação e programa de pós-graduação, foi selecionado a opção Educação. Dessa forma, chegou-se ao resultado de 1442 trabalhos publicados, entre teses e dissertações.

Nesse sentido, estando estabelecido o banco de dados, o período, a concepção de educador (educadora) infantil e o descritor, começou a seleção dos trabalhos que efetivamente estavam ligados ao tema. Posteriormente, foi feita a leitura do título, do resumo e das palavras-chave das publicações encontradas. Após essa seleção, chegou-se ao total de 831 trabalhos, que foram organizados por ano de defesa, em planilhas contendo os seguintes dados: tipo (dissertações ou teses), título, instituição e temática de estudo ao qual se referia.

3 Banco de Teses e Dissertações da CAPES está disponível no site https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

Foi possível agrupar os trabalhos de acordo com as temáticas, sendo que as principais categorias destacadas e relacionadas ao educador (educadora) infantil tratam dos seguintes temas:

· Sociedade;

· Eixos da Educação Infantil;

· Prática docente;

· Literatura infantil;

· Brincar;

· Políticas públicas referentes a Educação Infantil.

Considerando os agrupamentos supracitados, é preciso explicitar as subcategorias que os compõem. Em sociedades é possível relacionar trabalhos que falam sobre gênero, relação família e escola, experiências e experiências estéticas e étnicos-raciais. Em Eixos da Educação Infantil as subcategorias são compostas por trabalhos que correspondem a movimento, matemática, linguagem oral, linguagem escrita, sociedade, natureza, artes visuais e músicas. Prática docente envolve trabalhos com subcategorias em assuntos como formação docente, formação continuada, avaliação e currículo. Literatura infantil engloba trabalhos, que de forma geral, tratam sobre a formação do Leitor e os impactos da literatura na infância. A categoria brincar comtempla trabalhos que vão explorar as brincadeiras, os jogos, os espaços do brincar e a brinquedoteca. Por fim, o agrupamento políticas públicas referentes a Educação Infantil, englobam trabalhos referentes as políticas públicas direcionadas a infância e também sobre o sistema de inclusão.

De posse desses dados foi possível traçar um panorama sobre a produção cientifica brasileira sobre o educador (educadora) infantil, no âmbito dos programas de pós-graduação, identificando os principais objetos de estudos relacionados ao tema. A próxima e última fase da pesquisa consiste em um aprofundamento dos resultados encontrados, com a seleção de alguns trabalhos para a leitura completa e análise detalhada.

ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

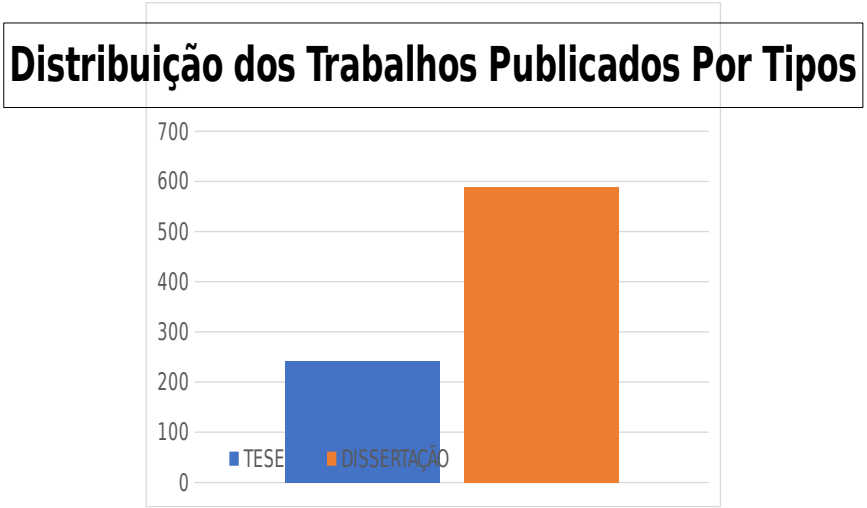
Conforme supracitado, incialmente no banco de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 1442 trabalhos publicados no período de 2014 a 2019. Após seleção dos trabalhos que efetivamente tratavam sobre o tema, o resultado total de publicações

encontradas caiu para 831. Dessa forma, analisamos as características gerais dos trabalhos para depois analisarmos as características especificas.

Com relação a distribuição dos 831 trabalhos por ano e tipo (Gráfico 1), foi possível analisar uma maior quantidade de dissertações publicadas (N=589) frente a de teses (N=242).

Gráfico 1

Distribuição dos Trabalhos Publicados Por Tipos

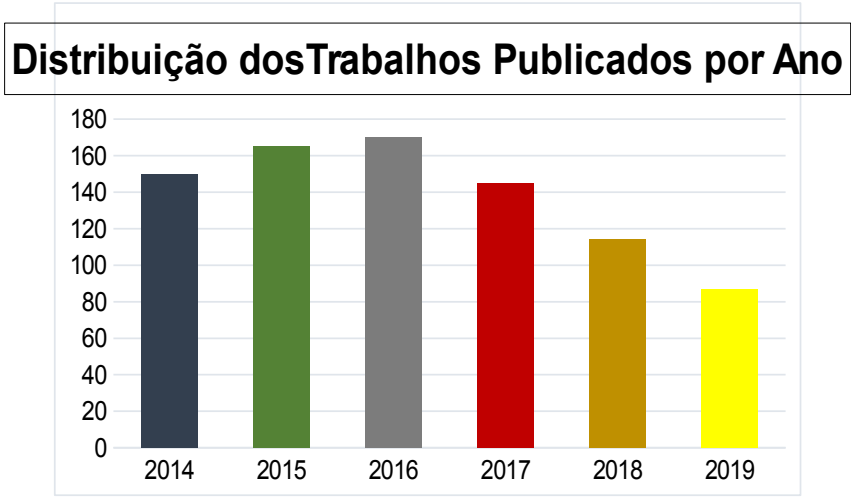


Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

No que se refere aos anos de publicações (Gráfico 2) é notável que 2016 apresenta o maior número de publicações, seguidos de 2015, 2014 tendo uma diminuição nos anos de 2017, 2018 e 2019, respectivamente.

Gráfico 2

Distribuição dos Trabalhos Publicados por Ano



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

No que compete a distribuição de trabalhos por instituições (tabela 1), destacamos a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) isoladamente com maior numero de trabalhos publicados, seguida, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). As demais universidades que apresentaram quantidades relevantes de trabalhos, aqui considerados acima de 20 publicações, segue na tabela abaixo.[4]

Tabela 1
Distribuição Dos Trabalhos Por Instituição

UNIVERSIDADES	NÚMEROS DE TRABALHOS POR UNIVERSIDADE
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	65
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	55
Universidade Estadual Paulista (Unesp - Presidente Prudente/Rio Claro)	51
Universidade Federal do Espírito Santo	49

4 Outras universidades que apresentam trabalhos: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Maringá (UEM), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Pontifica Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade do Vale do Itajaí (Univale).

(UFES)	
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	**48**
Universidade de São Paulo (USP)	**47**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	**43**
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	**38**
Universidade Federal do Pará (UFPA)	**31**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	**27**

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Coletadas e explicitadas as principais características gerais do trabalho, foram analisadas as particularidades, no que se referem, aos agrupamentos concebidos de acordo com as principais temáticas relacionadas ao educador (educadora) infantil. Dessa forma, definimos seis agrupamentos definidos na tabela 2. Evidentemente, trata-se de uma divisão que tem objetivos analíticos, havendo fortes interseções entre os diferentes agrupamentos, as quais em muitos casos tornaram difícil o trabalho de classificação.

Tabela 2

Número de Trabalhos por Temáticas

TEMAS	N	%
Sociedade	135	16,24%
Eixos da Educação Infantil	100	12,03%
Práticas Docente	275	33,09%
Literatura Infantil	91	10,95%
Brincar	69	8,30%
Políticas Públicas	161	19,37%
TOTAL	831	100%

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Observa-se que o agrupamento mais numeroso (N=275) é o de trabalhos que buscam investigar os aspectos relacionados a prática docente, envolvendo investigações como as de formação docente, a formação continuada, a avaliação e ao currículo. Alvarenga (2012) enfatiza que conhecer, estudar e avaliar a formação de professores e seu currículo é ampliar os conhecimentos para uma formação e realização profissional da educação em nossa sociedade, visto a necessidade de professores mais bem formados e preparados para atuar em coerência com a realidade educacional brasileira. A análise dos resumos permite afirmar que esses trabalhos, em linhas gerais, confirmam a importância da formação docente solida para atuar na Educação Infantil, com cursos de formação docente que proponham uma articulação da teoria com a prática e de um currículo que atenda a realidade brasileira.

Um segundo agrupamento também bastante numeroso (N=161) reúne estudos voltados para a pesquisa das políticas públicas voltadas para a criança e a infância, que garantam e defendam os seus direitos assegurados desde a Constituição Federal (CF) de 1988, assim como na LDB de 1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, seja através de programas governamentais ou municipais. Outra temática agrupada nesta categoria é a de inclusão e educação especial que também tem o propósito de garantir os direitos, assim como os estudos referentes a inclusão e a educação especial desde a infância. A LDB/96 sobre a educação especial, trata que o ensino de excepcionais deve enquadrar-se sempre que possível, no sistema geral de educação, a fim de integrar os sujeitos com necessidades especiais na comunidade.

Continuando na sequência descendente conforme o número de trabalhos, seguimos para o terceiro agrupamento (N=135) que relaciona temas referentes a Sociedade, a forma de ser e existir no mundo, a exemplo deste tema temos estudo envolvendo o gênero na infância, as relações de raça, relações com a família e escola, assim como, as experiências e as questões estéticas. Os estudos referentes ao gênero e a raça, permitem analisar que em sua grande maioria busca explorar e discutir esses temas desde a infância, como forma de simplificar os assuntos e também sobre a representatividade, na questão racial. Os trabalhos referentes as relações família e escola, de forma geral, expõem sobre a importância da relação dessas duas instâncias para o desenvolvimento infantil. Como salienta Nogueira (1998) no que tange as mudanças na estrutura familiar e no entendimento da infância, levaram a uma centralidade, da educação na vida da família contemporânea. É nesse sentido que se pode entender seu papel ativo face à escolaridade e a implementação de estratégias diversas visando o êxito escolar dos filhos. Sobre a experiência e a estética, grande parte dos trabalhos utiliza do conceito de Dewey (1980) para explicar episódios aos quais foram marcantes. "A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de "experiências reais"; por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos, "aquela foi uma experiência"." (DEWEY, 1980, p. 89). O autor também traz o conceito de experiência estética, a qual seria aquela que detona forças emocionais, que afeta a criatura. Sobre as forças emocionais, Dewey (1980) afirma que a emoção é a força que move e consolida.

O agrupamento seguinte (N=100) é voltado a temas relacionados aos eixos da Educação Infantil, observa-se a unanimidade dos trabalhos no desenvolvimento especifico de cada eixo e sua importância, é possível encontrar trabalhos com o objetivo de estudar e pesquisar sobre todos os eixos referentes a Educação infantil, como a matemática, a oral, a escrita, a sociedade e natureza, artes visuais, música e movimento . Trabalhar com a linguagem constitui um eixo básico da Educação Infantil, sobre isto, Barreto (2006) afirma que as linguagens extrapolam os limites da linguagem verbal, oral e escrita, elas são todas e quaisquer formas que o ser humano usa para se expressar, como música, pintura, dança, oralidade, matemática, reações emocionais. Sobre as linguagens afirma Oliveira (2002, p. 227)

> As diferentes linguagens presentes nas atividades realizadas nas creches e pré-escolas possibilitam as crianças trocar observações, ideias e planos. Como sistemas de representação, essas linguagens estabelecem novos recursos de aprendizagem,

> pois se integram as funções psicológicas superiores e as integram. Com isso ocorre uma reorganização radical nos interesses e exigências infantis, modificando a relação existente entre ação e o pensamento infantil.

O quinto agrupamento conforme a sequência descente numérica (N=91), relaciona se com temas ligados a Literatura Infantil, assim como a formação do leitor desde a infância e os impactos que a leitura proporciona no desenvolvimento. É um ponto comum de ambos os trabalhos a concordância e afirmação da importância dessa prática desde a infância, podendo estimular vários aspectos do desenvolvimento, assim como a criatividade e a imaginação.

O último agrupamento em termos numéricos (N=69) é relacionado ao brincar, envolvendo os jogos, brincadeiras, os espaços para o brincar, assim como, as brinquedotecas. Ambos os trabalhos que compõem esse agrupamento afirmam que é necessário entender a importância do brincar na vida da criança, uma vez que o início das relações entre os infantes e o mundo se dá por meio das brincadeiras. Oliveira (2000) cita que, brincando a criança descobre os outros e a si mesmo, experimenta, conhece, cria, compreende e transforma o mundo, ou seja, começa lentamente a construir sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio buscou analisar e compreender os percursos históricos da formação de professores e do segmento da Educação Infantil no contexto brasileiro. Para tanto, recorreu-se a literatura especializada e aos documentos legais que tratam do tema, que indicam entre as descontinuidades e as permanências estruturais, pode-se observar que a infância e os educadores infantis estiveram silenciados em detrimento a outros interesses.

No que se refere ao estado do conhecimento, fica nítido o comprometimento social, profissional, acadêmico e pessoal dos autores no debate acerca da infância e dos educadores envolvidos nesse segmento, evidenciando a necessidade de produções científicas que busquem analisar e compreender os meandros e as nuances de constituição e formação do ensino para os infantes e os docentes, inseridos nos espectros social, político, econômico e histórico. A multiplicidade de enquadramentos e lentes teórico-metodológicas oferecem uma pista das distintas facetas e da miríade de possibilidades de enfrentamentos da complexidade humana e das interseções com o campo educativo.

Destarte, o artigo pretendeu contribuir com os esforços teóricos da área, oferecendo um reflexo das trajetórias da formação de educadores infantis no Brasil, bem como do

segmento de ensino para crianças de 0 a 6 anos. Nessa perspectiva, o levantamento bibliográfico de teses e dissertações que consubstanciaram o estado do conhecimento, ofereceu a partir de uma visada panorâmica sinais, redes e fios que tecem por meio de variadas perspectivas as relações formativo-educativas da infância e dos profissionais diretamente envolvidos com ela, sinalizando o entendimento de reflexão contínua do tema.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Â. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVARENGA, F. M. **A Formação Docente no curso de Letras:** O Currículo e suas interseções entre os Saberes e a relação Teoria-Prática. Um Estudo de Caso do curso de Letras da UFSJ. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento Final. **X Encontro Nacional**. Brasília, 2000.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil:** um retrato multifacetado. Canoas: ULBRA, 2001.

BARRETO, D. **Dança**: Ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas, SP, Autores associados, 2006.

BASTOS, M. H. C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos(org.). **Educação e infância brasileira: 1875-1983**.Campinas: Autores Associados, 2001.

BICCAS, M. de S. (Org.). **O risco da palavra**. Belo Horizonte, AMEPPE, 1993.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168p.

BRASIL. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.248, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: ME/SEF,1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>, agosto, 2020.

BRASIL. **Diretrizes para a Educação Básica**. 1 de março de 2011, Brasília. Disponível em: site: <http://portal.mec.gov.br.> agosto, 2020.

BRASIL. **Diretrizes para a Educação Básica**. 6 de junho de 2012, Brasília. Disponível em: site: <http://portal.mec.gov.br.> agosto, 2020.

BRASIL. **Diretrizes para a Educação Básica**. 4 de julho de 2019, Brasília. Disponível em: site: <http://portal.mec.gov.br.> agosto, 2020.

BRZEZINSKI, Í. A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96:Possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Íria (Org.). **LDB interpretada:** Diversos olhares se intercruzam. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. n.106, p117-127, 1999.

CORSETTI, B. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. **Ciências e Letras**, Porto Alegre: n. 27, p. 49-57, jan/jun, 2000.

CORSETTI, B.; RAMOS, E. C. da L. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. **Ciências e Letras**, Porto alegre: n. 31, p. 339-350, jan/jun., 2002.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petropolis, RJ: Vozes. 2009.

DEWEY, J. Tendo uma experiência. In: LEME, Murilo Otávio Rodrigues Paes. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 89-105

DIDONET, V. A educação pré-escolar deve começar a partir do nascimento. **Revista Escola**, Fundação Victor Civita. São Paulo, nº 1993.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, p.17-44, dez, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, dez 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB, maio 2009.

KUHLMANN, M. J. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista de Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: ANPED, n.14, 2000.

MENESES, J. G.C, et all. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. São Paulo. Pioneira, 2002.

MONARCHA, C. (Org.). **Educação na infância brasileira:** 1875-1883. Campinas: Autores Associados, 2001.

NOGUEIRA, M. A. **Relação Família-Escola**: um novo objeto na sociologia da educação. Paidéia, Ribeirão Preto/FFCLRP-USP, 1998.

NOGUEIRA, M. A. Teses e Dissertações sobre a relação família e escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

NUNES, C. **Ensino Normal:** formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

OLIVEIRA, M, A. M. **O ensino de Filosofia na escola brasileira:** um percurso histórico até a realidade mineira dos anos 80. 1993. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista de Educação Brasileira**. Rio Janeiro: ANPED, n.16, p. 32-33, 2001.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v.6, n.19, set/dez/2006.

ROSEMBERG, F. A Educação Infantil no Brasil. In: **SEMINÁRIO IZABELA HENDRIX:** A Educação Infantil no contexto das Políticas Públicas Atuais. Belo Horizonte, junho/2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, A. S. da. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. **Revista Pró-Posições,** v.10, n.01, 1999.

SILVA, I. de O. **Profissionais da Educação Infantil:** formação e construção de identidades. São Paulo, Cortez, 2001.

SPODEK, B. **Handbook of research in early childhood educacion.** New York: The Free Press, 1982.

VIEIRA, L. M. F. Educação e cuidado na primeira infância. In: **SEMINÁRIO IZABELA HENDRIX:** A Educação Infantil no contexto das Políticas Públicas Atuais. Belo Horizonte, junho/2004.

VIEIRA, L. M. F. Educação Infantil: reflexões para o início do século. **Presença Pedagógica.** V.09, nº 50. Belo Horizonte; Dimensão, mar/abr, 2003.

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

VILLA, F. G. **Crise do professorado**: uma análise crítica. Campinas: Papirus, 1998.