



ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Viviane Drumond*

Universidade Federal do Tocantins

Resumo

Este artigo discute a formação inicial de professores (as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia. Aborda a questão do estágio supervisionado em creches e pré-escolas e problematiza as políticas e as pedagogias construídas para a formação de docentes da primeira etapa da Educação Básica. Analisa as mudanças introduzidas nos cursos de Pedagogia, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir do projeto pedagógico curricular desse curso, com ênfase nas disciplinas que tratam da Educação Infantil. O estudo destaca as contribuições das pesquisas na construção da Pedagogia da Educação Infantil enquanto referência para a docência com crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores; Estágio Docente.

*Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Curso de Pedagogia. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação – UNICAMP. Contato: drumond@uft.edu.br

TEACHER TRAINING AND INTERNSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN PEDAGOGY COURSES

Abstract

This paper discusses the initial training of teachers intended for Early Childhood Education through the Course of Pedagogy. It deals with the issue of supervised internship that students are supposed to take in daycare centers and preschools, and it also problematizes teacher education policies and pedagogies devised and implemented for the first stage of Basic Education. It analyzes the changes undertaken in the courses of Pedagogy, under the new National Curriculum Guidelines, based on the curricular pedagogical project for such course, where an emphasis on disciplines that deal with Early Childhood Education is found. This study highlights the contributions of several researches in making the Pedagogy of Early Childhood Education a reference for the teaching of young children.

Keywords: Child Education; Teacher Training; Teaching Internship.

Com a LDB (1996) ficou definido que são docentes os (as) profissionais que atuam junto às crianças na Educação Infantil, sendo prevista a formação em nível superior, admitindo-se a formação mínima em nível médio na modalidade Normal. Com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (CNE/2006), este curso é reconhecido como legítimo espaço de formação de professores (as) de Educação Infantil e, também, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, passou a ser exigido conteúdos teóricos e estágio docente em creches e pré-escolas.

As pesquisas realizadas por Gatti e Barreto (2009), Kishimoto (2005) e Silva (2003) mostram que as discussões sobre a Educação Infantil são ainda periféricas na maioria dos Cursos de Pedagogia, pois, o foco privilegiado de discussão continua sendo a escola de Ensino Fundamental e a educação das crianças a partir dos seis anos de idade.

A pouca clareza do que seja o trabalho do (a) docente de crianças pequenas tem conduzido a Educação Infantil ao reboque das práticas educativas produzidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (KISHIMOTO, 2002), o que tem contribuído com a reprodução de práticas conhecidas como “escolarizantes” na Educação Infantil, aquela em que as crianças são precocemente submetidas a processos de alfabetização e numeração.

Discutir a questão da formação inicial de professores (as) de crianças pequenas faz-se importante uma vez que a Educação Infantil tem uma proposta de educação diferenciada daquela existente na escola de Ensino Fundamental e, portanto, requer do (a) profissional docente saberes que contemple as especificidades das crianças pequenas (FARIA, 1999, 2011; FREITAS, 2007; ROCHA, 2001).

A docência na Educação Infantil é diferente da docência na escola de Ensino Fundamental e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho docente com as crianças pequenas, em creches e pré-escolas, sejam respeitadas e garantidas. A docência na educação infantil tem características peculiares que o conhecimento produzido acerca da escola não dá conta de explicar, como destaca Rocha:

Enquanto a escola se coloca como 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, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola) (1999, p. 62).

A inclusão da Educação Infantil no sistema educacional, como primeira etapa da Educação Básica, impulsionou o interesse da pesquisa acadêmica sobre a criança pequena e sua educação em espaços coletivos, como as creches e as pré-escolas. A educação da criança em espaços distintos do privado/familiar passa a ser tomada, com maior intensidade, como objeto da pesquisa na área das ciências humanas e sociais.

Rocha (2001) analisou a produção de pesquisas em Educação Infantil no Brasil, a partir dos trabalhos apresentados na ANPED, no período de 1990 a 1996, sobretudo no GT de Educação da criança de 0 a 6 anos. Mostra que ao final dos anos de 1990 se identifica uma acumulação de conhecimentos sobre a educação da criança pequena com origem em diferentes campos científicos que tem resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia, o qual é denominado pela autora de Pedagogia da Educação Infantil. Começou a se difundir no discurso pedagógico a necessidade de se construir uma Pedagogia para a Educação infantil. Essa pedagogia vem sendo considerada como um campo de conhecimento em construção.

Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo, mais amplamente falando, uma pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança (ROCHA, 2001. p 31).

A pesquisa na área da Educação Infantil vem aumentando e se sofisticando nas duas últimas décadas, trazendo outras abordagens para discutir a pequena infância (FARIA, 2005; ROCHA, 2001). Faria (2005) destaca outras categorias de análise a serem observadas na pesquisa com crianças pequenas:

[...] tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento (FARIA, 2005, p. 1018).

As pesquisas na área da Educação Infantil consideram a singularidade da docência com crianças pequenas e apontam a necessidade de uma pedagogia que forme professoras para atuar com crianças pequenas, que considere os saberes próprios desta etapa educacional.

Diante dessa necessidade, este artigo problematiza a questão da formação inicial de docentes para a Educação Infantil e os estágios em creche e pré-escolas. Busca compreender como as especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos, são contempladas nos cursos de formação de professores (as). Assim, discutir a formação docente para a Educação Infantil implica em problematizar os cursos de formação inicial de professores (as) de crianças pequenas e analisar os saberes que têm sido produzidos nos cursos, nas disciplinas curriculares e nos estágios, de modo que contemplem a singularidade da Educação Infantil e ofereçam subsídios para os (as) professores (as) atuarem em creches e pré-escolas.

Profissionais docentes de creches e pré-escolas

A profissão de professor de escola primária, hoje escola de Ensino Fundamental, nasceu como uma profissão masculina e, com o tempo, passou a ser exercida principalmente por mulheres. Inicialmente, as escolas primárias eram campo profissional dos homens que exerciam o magistério. Mais tarde, os homens que permaneceram no magistério ascenderam à carreira burocrática de postos de controle, cargos político-administrativos, funções burocráticas, técnicas e de fiscalização. (DEMARTINI e ANTUNES, 1993; BRUSCHINI e AMADO, 1988).

Este percurso não faz parte da história das creches e pré-escolas. Essas instituições conheceram orientações educativas distintas (KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN Jr., 1991). A profissão de professor (a) de Educação Infantil nasce como uma profissão de mulheres, associada ao trabalho doméstico e a naturalização das mulheres como cuidadoras de crianças. As profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, desde sua origem, com as primeiras instituições, são majoritariamente mulheres. De modo que a do-

cência na educação infantil se constituiu como uma profissão de gênero feminino (ONGARI e MOLINA, 2003; ÀVILA, 2002; SAPAROLLI, 1997). No Brasil, o jardim de infância ou escolas infantis nasce no campo da educação, a partir das propostas pedagógicas Froebelianas, com objetivos de socializar e preparar as crianças de 4 a 6 anos para o ensino elementar. Eram professoras as profissionais destinadas a educar e socializar as crianças nestas instituições. De modo que, desde o início, já para os primeiros jardins de infância e escolas maternas foi pensada uma formação para as futuras professoras nas escolas normais (KISHIMOTO, 1999). Por outro lado, nas creches as profissionais vinham das áreas da saúde e da assistência social e eram educadoras leigas ou auxiliares, dirigidas por médicos, assistentes sociais ou irmãs de caridade (VIEIRA, 1999).

Os estudos realizados a partir do final dos anos oitenta (BRUSCHINI e AMADO, 1988; ROSENBERG, 2002), sobre a atuação de mulheres na Educação Infantil, especialmente nas creches, constata os baixos índices de formação, se comparados com a escolaridade de professores (as) de outros níveis, e a uniformidade feminina, não por acaso, das professoras. A concepção de que as mulheres são, por natureza, capazes de cuidar de crianças pequenas e educá-las reforçou os baixos investimentos públicos ou até mesmo a ausência de políticas amplas de formação docente inicial e em serviço, além de servir como álibi para o reforço da Educação Infantil como locus de trabalho feminino voluntário ou mal remunerado.

Pesquisas revelam que no período que antecede a aprovação da LBD (1996), e mesmo nos anos seguintes, na maior parte das creches brasileiras, constata-se a existência de professoras não habilitadas na Educação Infantil (VIEIRA, 1999), exercendo o papel profissional de pajens, monitoras, recreacionistas, que haviam cursado o Ensino Fundamental (incompleto ou completo), embora a lei previsse minimamente a formação em nível médio. A inclusão das creches no capítulo da Educação na Constituição Federal em 1988 qualificou o direito das crianças à educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) seguiu a mesma orientação. Fato que representa uma conquista tanto para as crianças e suas famílias, quanto para os (as) profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil. A

partir deste momento, para estes (as) profissionais passou a ser exigido qualificação e formação específica para trabalhar com crianças pequenas.

Assim, com as mudanças trazidas pela LDB (1996), as creches foram transferidas das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação. Com este novo cenário no campo da educação, acreditava-se que os (as) professores (as) e demais quadros do magistério que tiveram formação para educar crianças fossem capazes de trazer um incremento às práticas educativas das monitoras de creches, que em sua maioria, não tiveram formação profissional. No entanto, foi observado que os (as) professores (as) formados (as), não haviam sido preparados para atuar com as crianças de 0 a 3 anos, e nem com as de 4 a 6 anos. Uma vez que os cursos de formação de professores (as) estavam voltados para o ensino obrigatório, com crianças a partir dos sete anos de idade (CAMPOS, 1994; NASCIMENTO, 2003).

Desde a década de noventa, vêm sendo construídos argumentos que colocam a necessidade de profissionais com formação para atuar na Educação Infantil. Reconhecem-se novos desafios para a formação, para a profissionalização e a melhoria da qualidade nas redes de Educação Infantil no Brasil, e como estão fortemente relacionadas com a escolaridade e a qualificação específica dos (as) profissionais que trabalham diretamente com as crianças (CAMPOS, 1994). “Busca-se também romper com a concepção de que quanto menor a criança, menor pode ser a qualificação profissional daqueles (as) que dela se ocupam nas instituições infantis” (VIEIRA, 1999, p. 33).

Não podemos deixar de destacar que a primeira orientação para a construção de uma proposta brasileira de política pública para a educação das crianças pequenas, com menos de sete anos, veio do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM e do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo - CECF. O material produzido *Creche-Urgente* (na gestão 1986-1989) traz a discussão feminista pelo direito à creche, tanto para as mães e os pais como para as crianças, e o dever do Estado na garantia de oferta do atendimento.

No período de 1994 a 1996, é formulada a primeira Política Nacional de Educação Infantil pela Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, da Secretaria de Ensino Fundamental – SEF, hoje Secretaria da Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Como síntese das discussões que estavam sendo promovidas, o MEC publica uma série de documentos denominados *Política Nacional de Educação Infantil*, na qual explicita os objetivos, diretrizes, propostas e prioridades para a Educação Infantil. Buscava-se superar a dicotomia entre assistência/educação, definindo critérios para um atendimento de qualidade às crianças pequenas. Nesta proposta fica explicitada como tarefa do Estado assegurar a educação da criança a partir de seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função.

Na direção de implementar diretrizes gerais e pedagógicas e nortear as instituições de Educação Infantil, a proposta de Política de Educação Infantil do MEC (1994) preconiza diretrizes para uma política de formação dos (as) profissionais da Educação Infantil, uma vez constatado o papel fundamental do (a) docente na implementação de um atendimento que respeite os direitos das crianças:

Esta concepção de Educação Infantil, que integra as funções de educar e cuidar em instituições educativas complementares à família exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional. Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional (BRASIL/COEDI/SEF/MEC, 1994, p.19).

Como vemos, a formação de professores (as) de Educação Infantil, em nível superior, representa um avanço na profissionalização e na valorização dos (as) professores (as) que trabalham com as crianças pequenas. A formação universitária de docentes da primeira etapa da Educação Básica passa a ser discutida no meio acadêmico e exigida por lei.

Mas, neste momento, vivemos uma situação delicada na sociedade brasileira, quando a atual política para a Educação Infantil anuncia medidas que representam um retrocesso em muitos direitos das crianças, das famílias e dos (as) professores (as) direitos conquistados pela luta dos movimentos feministas e sindicais que vão se perdendo. A exemplo, podemos citar o Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação, que promove uma

cisão na unidade da Educação Infantil ao fragmentar e hierarquizar a educação das crianças de 0 a 6 anos. Fato que compromete o direito das crianças a uma educação de qualidade e emancipatória, o direito dos bebês a creche e dos (as) profissionais a formação e a profissionalização (SILVA e DRUMOND, 2012).

Assim, discutir a formação de professores (as) de Educação Infantil implica em tomar posição na luta por um direito garantido pela LDB que muitas vezes é ameaçado, podendo assim comprometer o projeto de uma Educação emancipatória para as crianças de 0 a 6 anos.

A formação de docentes de Educação Infantil no Curso de Pedagogia

A formação de professores (as) de Educação Infantil, em nível superior, começa a ser discutida, com maior vigor, no final do século XX, em virtude das especificações da LDB (Lei 9394/96), que propõe em seu artigo 87, § 4º. “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

A Lei 9394/96, estabelece que a formação docente para a Educação Básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação, admitindo o funcionamento temporário dos cursos normais de nível médio. Em um período muito curto de tempo, o *locus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior (GATTI e BARRETO, 2009, p. 55).

Durante a década da educação, de 1997 a 2007, previu-se a criação de políticas de formação profissional para a educação básica para formar os quadros docentes em nível superior. Apesar de garantir que um prazo para os (as) professores (as) terem formação em nível superior, a LDB criou uma nova modalidade de curso no âmbito educacional, o Normal Superior, que no interior dos Institutos Superiores de Educação encarregar-se-ia da formação de professores (as) de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O curso Normal Superior, naquele momento foi considerado o *locus* preferencial para a formação de professores (as) de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Freitas (1999), considera que a situação criada pela LDB, retoma algumas questões polêmicas já superadas pela produção acadêmica, caracterizando um retrocesso. Ao admitir a formação desses profissionais em nível médio e ao criar o Curso Normal Superior em substituição ao curso de Pedagogia e localizar a formação dos especialistas administrador (a), coordenador (a) e orientador (a), no curso de Pedagogia, separada da formação de professores (as).

Depois de muita discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estabelece-se um consenso: que todos (as) os (as) professores (as) que trabalham com a educação básica devem ter curso em nível superior. A mobilização dos professores e professoras no interior das Faculdades de Educação e nas Universidades Públicas em apoio às decisões gestadas nas discussões promovidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e outras entidades conduziu o projeto “curso normal superior” ao fracasso, consolidando o Curso de Pedagogia como o *locus* da formação de docentes para a Educação Básica (BRZEZINSKI, 1996).

Frente a este contexto social e político, percebemos que os Cursos de Pedagogia vem sofrendo um processo de revisão de sua estrutura curricular, o que procura ajustar seu projeto pedagógico às necessidades apontadas pela comunidade acadêmica e pelos seguimentos sociais. Este movimento resultou na aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, DCNP - (Parecer CNE/CP Nº: 5/2005; Parecer CNE/CP Nº: 3/2006). O Art. 4º das DCNP diz:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL/MEC, 2006).

A partir das DCNP (2006) ficou claro que o Curso de Pedagogia destina-se a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exigindo além de conteúdos teóricos, também o estágio em

instituições de Educação Infantil e não mais somente em escolas de Ensino Fundamental, como ocorria anteriormente. De acordo com o Art. 5º das DCNP:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente.

Com as novas DCNP, a Educação Infantil foi incluída no Curso de Pedagogia. A partir deste momento outras questões vieram à tona de modo a problematizar a formação de docentes da Educação Infantil no interior do Curso de Pedagogia: Os saberes necessários à docência com crianças pequenas têm sido contemplados nos Cursos de Pedagogia? Os Cursos de Pedagogia têm expandido suas reflexões de modo a incorporar o resultado de pesquisas realizadas pela área da educação infantil? O fato de formar professores (as) de crianças de 0 a 6 anos e também de 6 a 10 anos trouxe mudanças nas discussões? Como vem sendo construída a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

A Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia

De um modo geral as pesquisas sobre formação de professores (as) não têm privilegiado a docência na Educação Infantil, de modo que os (as) professores(as) de crianças pequenas representam uma parcela do magistério que tem sido negligenciada nas pesquisas acadêmicas que discutem o trabalho docente. Por outro lado, os estudos sobre a formação e a docência na Educação Infantil em âmbito próprio têm ocupado um espaço restrito à área. O que indica a importância de estudos que estabeleçam diálogo entre as áreas da Educação Infantil e de formação de professor (as). Na análise realizada por André (1999) a respeito das pesquisas acadêmicas sobre formação de professores no período de 1990 a 1998, constatou-se que o número de pesquisas sobre o curso de Pedagogia é muito pequeno; são 26 trabalhos e dentre eles, apenas um se refere à habilitação para a Educação Infantil. Em um mapeamento realizado em 2009, André (2011) indica vários

temas silenciados nas pesquisas dos pós-graduandos sobre formação docente; tais como as condições de trabalho, planos de carreira e organização sindical dos docentes; a dimensão política na formação do professor, assim como a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural. A autora verificou que dos 298 estudos analisados em 2007, entre teses e dissertações, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho dos docentes, apenas 13 (4%) investigaram as políticas de formação.

As pesquisas realizadas sobre o Curso de Pedagogia evidenciam que as disciplinas que tratam da Educação Infantil ocupam um espaço periférico nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos, uma vez que a maioria dos componentes curriculares tem como foco privilegiado a escola. (SILVA, 2003; KISHIMOTO, 2005; GATTI e NUNES, 2009; GATTI e BARRETO, 2009). E, muitas vezes, as disciplinas que abordam a educação da criança de 0 a 6 anos não apresentam uma discussão atualizada sobre o assunto (SILVA, 2003; KISHIMOTO, 2005).

Silva (2003) realizou um levantamento em cinco Cursos de Pedagogia de Universidades públicas federais, com habilitação em Educação Infantil, analisou os históricos dos cursos, os quadros curriculares e as ementas das disciplinas. Na análise das disciplinas dos cursos, Silva (2003) considera que, além da brincadeira, outros temas são importantes na formação de professores (as) para a Educação Infantil, como os que dizem respeito aos estudos sobre as relações de gênero e a arte. A pesquisa mostrou que ou esses conhecimentos não são priorizados ou são trabalhados superficialmente, não contribuindo efetivamente para a docência com crianças pequenas.

Kishimoto (2005) analisou uma amostra, contendo 12 relatórios de avaliação encaminhados ao MEC, no período de 1998 a 2001, que tratam de Cursos de Pedagogia com Magistério em Educação Infantil. Os dados incluem os projetos acadêmicos de instituições privadas de ensino superior localizadas em vários estados brasileiros.

A pesquisa constatou que 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 que apresentam uma sucessão de fatos lineares sem foco na Pedagogia da Infância. Não contemplam o contexto da criança até os seis anos, não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia. As Pedagogias da Educação Infantil deveriam tratar de concepções sobre criança e Educação Infantil, práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam às crianças pequenas, de creches, ou as maiores, da pré-escola.

A pesquisa indica ainda que 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 e reitera a antecipação da escolaridade. A falta de conteúdos sobre as linguagens expressivas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Plásticas) resulta na incapacidade das professoras de fazer emergir a cultura infantil.

Kishimoto (2005) diz:

Faltam Pedagogias que dão voz às crianças, que utilizem 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.

A pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), analisou cursos de pedagogia de faculdades particulares, de Universidades Estaduais e Federais de diversas regiões do país, envolveu 71 instituições pesquisadas para analisar o que vem sendo proposto como formação inicial de professores/as nos currículos dos cursos de Pedagogia. Na análise dos projetos pedagógicos dos cursos, foram listadas 3.513 disciplinas obrigatórias e 406 optativas; foram analisadas 1498 emendas. O agrupamento das disciplinas foi norteado de forma simplificada pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), da se-

guinte maneira: Fundamentos teóricos da educação; Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; Conhecimentos relativos à formação profissional específica; Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos.

Na pesquisa citada, as análises referentes à Educação Infantil estão compreendidas no grupo denominado conhecimentos relativos às modalidades de níveis de ensino, que envolve as disciplinas dedicadas à Educação Infantil e as modalidades específicas de ensino, como: educação de jovens e adultos, educação especial, educação em contextos não-escolares. Dentre estas, nota-se o baixo percentual de atenção curricular à educação infantil (5,3%), correspondendo a 165 disciplinas do total das obrigatórias (3.107). Entre as disciplinas optativas (406), 14 delas abordam a Educação Infantil, o que representa 3,4%.

Aprofundando a análise das emendas das disciplinas, quanto à educação das crianças de 0 a 6 anos, “as emendas sugerem antes uma tentativa de adequar os saberes tradicionais, históricos ou teóricos, do que um esforço de incorporar conhecimentos novos” (GATTI e BARRETO, 2009, p.129). As emendas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicológicas para contextualização do trabalho nessa modalidade de ensino, não sendo possível detectar predominância de elementos voltados para a prática docente.

Quanto ao estágio supervisionado, a pesquisa citada observou sua ausência nos projetos pedagógicos dos cursos e ementas, o que pode sinalizar que os estágios ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema à medida que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal.

Alguns estudos sobre formação de professores (as) de Educação Infantil discutem o estágio (OSTETTO, 2010; GOMES, 2009). Mas, faltam pesquisas que destaquem como a especificidade da docência em creches e pré-escolas vem sendo abordada nos estágios. Destaca-se a importância de pesquisas sobre formação de professores (as) que priorizem o estágio na Educação Infantil, já que somente após a aprovação das novas DCNP e com

a reformulação dos projetos dos Cursos de Pedagogia, a partir de 2006, os (as) estudantes de Pedagogia passaram obrigatoriamente a realizar o estágio supervisionado em creches e pré-escolas.

Em um primeiro momento, as conquistas foram expressas com a inclusão de disciplinas de Educação Infantil no Curso de Pedagogia; no momento presente, as discussões problematizam a formação de professores (as) de crianças pequenas e a docência em creches e pré-escolas, propondo uma revisão dos conhecimentos sobre a Educação Infantil nos cursos. Os estudos mostram a ausência de uma análise detalhada dos saberes referente à Educação Infantil vinculados nas propostas de formação de professores (as) de crianças pequenas.

Estágio em creches e pré-escolas: construindo referências

A obrigatoriedade do estágio na Educação Infantil evidenciou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com crianças pequenas. Os conhecimentos advindos da didática e das metodologias de ensino, que geralmente subsidiam a disciplina de estágio no Ensino Fundamental, estão focadas em temáticas tais como: o planejamento de aulas, elaboração de projetos de ensino, relatórios de estágio, observação, regência, entre outros. No caso da Educação Infantil, esses conhecimentos didáticos não se mostram totalmente adequados, uma vez que a professora de crianças pequenas não ministra aulas (RUSSO, 2007; MANTOVANI E PERANI, 1999) e o seu planejamento não está focado no ensino.

A experiência com os estágios na Educação Infantil tem mostrado a importância da construção de uma pedagogia centrada na criança. O que nos instiga na busca por uma educação das crianças pequenas na “*forma-educação infantil*”, e nos convida a uma revisão da formação de professores (as) de crianças de 0 a 6 anos.

Na Educação Infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças. O fato de preceder a escola de Ensino Fundamental não deve retirar da Educação Infantil aquilo que a singulariza.

É na singularidade da construção quotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas, que o trabalho com a criança pequena ganha uma tonalidade própria. [...] é fundamental ter em conta que o específico da educação infantil não deve ser reconhecido no “reino da prática”. Ou seja, o peculiar da educação de crianças pequenas não é o mister das mãos, tão pouco é o triunfo da prática sobre a teoria. [...] Mas se não é o imperativo da prática aquilo que singulariza o trabalho com crianças pequenas, o que do seu conteúdo é “estritamente seu” a ponto de fazer com que espaço, tempo, organização e práticas escapem da poderosa forma escolar? O que lhe é essencialmente particular é a própria “cultura da infância” (FREITAS, 2007, p. 10-11).

Deste modo, outros conteúdos formativos devem ser contemplados nos cursos de formação inicial para dar conta da especificidade da docência em creches e pré-escolas. Portanto é importante refletir sobre como atuam os (as) docentes de Educação Infantil.

[...] a professora da primeira etapa da educação básica não dá aula, não é professora de disciplinas escolares de uma grade curricular e, ela com intencionalidade educativa é uma professora *de criança*. Tal qual uma cenógrafa, a professora (des)organiza o espaço e o tempo do capital frequentemente reproduzidos nas instituições educativas desde a primeiríssima infância. Sem a aula e sem o conteúdo escolar, a docência nas creches e pré-escolas organiza outra forma, outra pedagogia (diferente do ensino fundamental) adequada aos conteúdos das práticas culturais e dos saberes oriundos dos movimentos sociais engajados na transformação social, atenta às experiências infantis, às especificidades etárias encontradas no coletivo. Trata-se de uma profissão que está sendo inventada: a docente de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos de educação e cuidado (FARIA, 2011, p. 14).

Mantovani e Perani (1999), ao discutirem a formação das professoras de creches, dizem que esta é uma profissão que está sendo inventada, que ser professora de creche é diferente de ser professora de crianças maiores. “A professora de creche é uma professora de criança e não professora de disciplina escolar. Portanto, sem salas de aula, sem classes, sem alunos (as)” (FARIA e RICHTER, 2009, p. 15).

A Pedagogia da Educação Infantil mostra que os adultos não são os únicos que educam e as crianças não são as únicas que aprendem. “As crianças não aprendem apenas quando os adultos tem intenção de ensinar” (GUNNARSSON, 1994, p. 164). Adultos e crianças, portanto, estão sendo educados nas relações que estabelecem entre eles. Diferentemente da escola de Ensino Fundamental, na qual existe um professor que ensina e uma criança que aprende. A Pedagogia da Educação Infantil problematiza a Pedagogia, e desafia os cursos de formação de docentes para atuar com crianças a pensar na construção de outras Pedagogias:

Uma outra Pedagogia, portanto, se impõe: uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da diferença [...] onde além das ciências em que a Pedagogia busca suas bases epistemológicas, também a arte é seu fundamento, garantindo assim a ausência de modelos rígidos preparatórios para a fase seguinte e, além de um cognitivismo característico das pedagogias, também a construção de todas as dimensões humanas e o convívio com a diferença, “sem nenhum caráter” (FARIA e RICHTER, 2009, p 286).

Os conhecimentos produzidos no âmbito da Pedagogia da Educação Infantil buscam mostrar as lacunas presentes na formação de docentes de crianças pequenas e indicam outras referências para discutir a docência nesta etapa educacional, que deve estar centrada na experiência da criança, no processo, e não no produto, ou resultado. “[...] A docência na educação infantil exige integrar a ciência, a arte, e a técnica, superando o tecnicismo pedagógico e cientificismo sem cair no praticismo” (FARIA e RICHTER, 2009, p. 106).

As experiências com os estágios na Educação Infantil questionam a formação de professores (as) de crianças pequenas ao trazer a arte como um de seus fundamentos, ao lado da ciência, na formação docente. Pois, a ciência, tendo a seu lado a técnica, não tem oferecido referências para uma Pedagogia que possibilite construir “olhares” que percebam as crianças, o que fazem entre elas, o que dizem umas as outras, o que criam e inventam juntas, enfim, as culturas infantis. A arte pode trazer novos significados na construção de pedagogias que forme professores (as) de crianças.

Observamos nas instituições de Educação Infantil que os (as) professores (as), com uma formação voltada para a escola de Ensino Fundamental acabam usando esses mesmos conhecimentos na educação das crianças pequenas, por receio de não saber fazer diferente do que aprenderam. Temos uma herança pedagógica que não considera o protagonismo das crianças e uma Pedagogia que orienta professores (as) a estabelecer uma relação mais de vigia do que de diálogo e observação com as crianças.

Para escapar dessas premissas, tão fortemente estabelecidas nos processos de formação de professores (as), os estágios em creches e pré-escolas devem tomar os três protagonistas da Educação Infantil: as crianças, os (as) professores (as) e as famílias (SPAGGIARI, 1998), tendo a criança como protagonista privilegiada, como referência na construção de saberes na

formação de docentes. O estágio na Educação Infantil deve considerar as diversas relações presentes no cotidiano das instituições e não unicamente a relação entre o (a) professor (a) e as crianças. Deste modo, podem analisar a relação entre os (as) profissionais que trabalham nas instituições e as famílias; a relação entre os (as) profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, problematizando a formação docente; a relação entre adultos e crianças a partir das políticas públicas; a relação entre professores (as) e as crianças; as relações entre as crianças e a produção das culturas infantis.

A respeito da experiência do estágio na formação acadêmica e profissional de professores (as), Silva (2011, p. 08) diz:

[...] As idas dos alunos a campos de estágio representam um esforço dos projetos curriculares na direção da valorização de uma experiência de conhecimento que não está localizada apenas em conteúdos disciplinares pertencentes à grade curricular. Elas se pautam por uma visão que as vê como ocasião de formação. Experiência de estranhamento. Exploração da alteridade. Encontro com o que é diferente daquilo que se tem no cotidiano. [...] Um conjunto no qual aquele que olha não se insere por justaposição, mas por inter-relação, interpelação.

Nesse sentido a ida dos (as) estagiários (as) a campo representa a oportunidade de refletir sobre o próprio processo de formação, e também, a possibilidade de problematizar o cotidiano das instituições de Educação Infantil. O estágio significa um momento ímpar na formação de futuros (as) professores (as). Ao longo destas experiências, os (as) estagiários (as) são encorajados a se envolverem num constante trabalho de observação: A observação como metodologia de trabalho e não apenas como uma primeira etapa do estágio sem muita importância. É importante orientar o olhar do (a) estagiário (a) desde o primeiro contato com a creches/pré-escola. Observar o espaço físico e o que ele revela sobre a intencionalidade pedagógica do (a) professor (a); observar as relações entre os adultos, entre os adultos e as crianças e entre as crianças.

Os (as) estagiários (as) são incentivados (as) a adotar uma postura de manter um distanciamento ao observar a realidade e a cultura onde foram inseridos, para ao modo do antropólogo “familiarizar-se com o estranho e estranhar-se com o familiar” (GEERTZ, 1989). Tendo a observação como método de trabalho os (as) estagiários (as) são convidados a manter um caderno de campo (estágio) para registro do material do estágio. O registro (documen-

tação) do cotidiano das creches e pré-escolas torna-se objeto de discussão e reflexão por parte dos (as) estagiários (as) e de seus professores (as) de estágio.

Os seminários de estágio se tornaram um lugar importante para reelaborar e compartilhar saberes entre estagiários (as) e professores (as) de estágio; entre a creche/pré-escola e a universidade; entre conhecimentos teóricos e conhecimentos produzidos na prática de estágio. Nos seminários de estágio, enquanto espaço de diálogo, reflexão e produção de conhecimento, os (as) estagiários (as), professores (as) de estágio e professores (as) da creche/pré-escola trocam experiências, constroem reflexões e produzem conhecimentos ao problematizar o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Os cadernos de campo (estágio) e os seminários de estágio evidenciaram a importância da observação, da documentação, da reflexão e discussão coletiva no processo de formação e de construção de saberes sobre a docência com crianças pequenas. O estágio constitui-se inicialmente em realizar observação, seguido de registro para momentos posteriores de problematização sobre os espaços e tempos nas creches e pré-escolas, evidenciando a intencionalidade pedagógica dos (as) professores (as). As análises e reflexões produzidas sobre o material de estágio são fundamentadas teoricamente em pesquisas que investigaram o coletivo infantil em creches e pré-escolas, que destacam o protagonismo das crianças, as culturas infantis, evitando a patologização da infância e a antecipação dos modelos escolares.

Considerações Finais

A experiência de estágio contribui significativamente com a formação dos (as) estagiários (as), futuros (as) professores (as), ao desenvolverem um papel ativo e criativo, com abertura para aprender a partir do contato com as instituições de Educação Infantil. Os (as) estagiários (as) são convidados a construir, a partir do desconhecido, um conhecimento que não está definido anteriormente, mas vai sendo construído pouco a pouco no contato com a realidade observada e na relação com os outros sujeitos envolvidos no con-

texto dos estágios.

Neste sentido, o estágio representa um movimento que busca interlocução e colaboração com as creches e pré-escolas e com os (as) professores (as) de creches e pré-escolas. O estágio é compreendido como um contexto formador dialético entre teoria e prática, principalmente na Educação Infantil, na qual não se pode imaginar a educação de uma criança pequena separando ação e intencionalidade pedagógica.

Com isso, o estágio, torna-se condição para promover o saber e o fazer sobre a educação das crianças pequenas nas creches e pré-escolas. Compartilhamos com a ideia de que há necessidade de uma formação que prepare professores (as) com capacidade de reflexão, o estágio como espaço da pesquisa e da produção de conhecimentos.

Desse modo, um desafio que se coloca para a formação de professores (as) de crianças pequenas, nos estágios em creches e pré-escolas, é a construção de saberes específicos sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos; sobre a docência com as crianças pequenas em espaços coletivos de educação e cuidado. Assim, espera-se que o (a) professor (a) “tenha uma formação específica que valorize as crianças e suas culturas, que saiba brincar, e que esteja preparado para lidar com o inesperado, com o conhecimento espontâneo próprio da criança” (FARIA, 1999, p. 20).

Nessa direção, a pedagogia tradicional é questionada, e na busca por uma educação emancipatória desde a primeira infância, os saberes sobre a docência na Educação Infantil são problematizados. Assumir uma posição de observação e escuta das vozes das crianças e dos (as) professores (as) que atuam com elas no dia a dia das creches e pré-escolas poderá trazer referências para problematizar os conhecimentos sobre a educação da pequena infância.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral da e SILVA, Marco. **Formação de professores, culturas: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro. Anped Nacional, 2011.

ANDRÉ, Marli E. D. A. et al. Estado da arte de formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Ano XX nº 68, p. 301-309. Dezembro/1999.

ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. Pro-Posições. v. 14, n. 3. (42) p. 13-24. set./dez. 2003.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. Resolução CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2005.

_____. Lei Federal nº 9394/96/LDB. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil: proposta. Brasília: MEC, 1994.

_____. Creche Urgente. Criança compromisso social. N. 1. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos direitos da Mulher. Brasília, 1987.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (64): 4-13, p. 5-13, fev., 1988.

BRZEZÍNSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 183-206, maio. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. e ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.86, p. 05-14, Ago., 1993.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Apresentação. In: **GEPEDISC – Culturas Infantis**. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. - Campinas, S,P: Autores Associados, 2011. p. 8-17.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, out., 2005.

_____. As contribuições dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.69, p.60-91, 1999.

_____. e RICHTER, Sandra Regina S. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In: Small Size Paper. (Org.). **Experiencing art in early years - learning and development processes and artistic language**. Bologna: Edizioni Pendragon, 2009. p. 103-125.

FREITAS, Helena Costa L. 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**. v. 20, n. 68, p. 17-44. Dez., 1999.

FREITAS, Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lucia G. (Org.) **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas-falares e saberes**. SP: Cortez, 2007.

GATTI, Bernadete A. e NUNES, Maria Muniz R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo dos currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Fundação Carlos Chagas. v. 29, 2009 (Relatório de Pesquisa).

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 1989.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 183-206, maio. 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez e FCC, 1994, p.135-186.

KISHIMOTO, Tizuko M. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. **Pro-posições**. v. 16, n. 3 (48), p. 181-193, set/dez. 2005.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez.1999.

_____. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.64, p.57-60, 1988.

KUHLMANN Jr. Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.78, p. 17-26, 1991.

MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita. **Uma profissão a ser inventada**: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, v. 10, n.1 (28), p.75-98, mar. 1999.

NASCIMENTO, M. Evelyn. Os profissionais de educação infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 101-120.

ONGARI, Barbara e MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Anped, n. 16, p. 27-34, jan./abr., 2001.

_____. As pesquisas sobre a educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPED (1990-

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 183-206, maio. 2013.

1996). **Pro-posições**. v. 10 n. 1 (28) p. 54-74, mar., 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. (Org.) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

SAPAROLLI, Eliana. **Educador infantil: uma profissão de gênero feminino**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Lilian Lopes M. da. Prefácio: Entre estágios, diários de campo, leituras. In: **GEPEDISC – Culturas Infantis**. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. – Campinas:: Autores Associados, p. 7-11, 2011.

SILVA, Peterson Rigato da e DRUMOND, Viviane. A Educação Infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e AQUINO, Ligia Leão de. (Orgs). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas Autores Associados, 2012.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. 9ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 96-113.

VIEIRA, Lívia M. F. **A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento**. Pro-posições. vol.10 n.1 (28), p.28-39, mar., 1999.