

**JÓRIA PESSÔA DE OLIVEIRA SILVA**

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A  
IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação Escolar e Formação de professores

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariluce Bittar

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS**

2002

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A  
IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

**JÓRIA PESSÔA DE OLIVEIRA SILVA**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profª Drª Mariluce Bittar**

---

**Profª Drª Leny Rodrigues Martins Teixeira**

---

**Profª Drª Ordália Alves de Almeida**

## DEDICATÓRIA

Este trabalho foi gerado a partir de uma experiência de vida que tem sido maravilhosa. Experiência esta que definiu a minha vida profissional, que me fez trilhar em busca do saber, do conhecimento, da reflexão e, conseqüentemente, do meu processo de construção.

Neste caminhar fui encontrando pessoas maravilhosas que me ajudaram a alimentar este sonho compreendendo o quanto este fazer é essencial para mim.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (FREIRE, 2000, p. 59).

Portanto, dedico este trabalho aos meus amores: Carlos, Renata, Roberta, Rafaela e minha mãe Jéssé, torcedora e fã incondicional (*in memoriam*).

“Ser radical é tomar as coisas pelas suas raízes. Ora, para o homem, a raiz é o próprio homem. Isso resulta na crítica (...) que conduza ao imperativo categórico de transformar as condições sociais nas quais o homem é um ser humilhado escravizado, abandonado e desprezível”.

(Marx, 1959, p. 263)

Agradeço a todas pessoas que me acompanharam nessa caminhada, alimentaram-me e realimentaram-me, tornando-me uma pessoa igual a pessoas.

Jória é igual a soma de: Carlos, Renata, Roberta, Rafaela, Ordália, Maria Sônia e todos os professores que contribuíram com este trabalho.

SILVA, Jória Pessôa de Oliveira. **O professor de educação infantil e a importância da formação inicial na prática pedagógica**, 2002. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.

## RESUMO

Esta pesquisa teve por o objetivo investigar a formação inicial e a prática dos profissionais que atuam na educação infantil. Analisou-se o papel da formação inicial na prática educativa dos professores e a importância que eles atribuem a essa formação para melhoria de seu fazer docente. O interesse por esta temática se deu em razão do nosso trabalho como coordenadora de um grupo de professores da educação infantil, da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Campo Grande/MS. Observávamos, naquela ocasião que os profissionais apresentavam diferentes posturas e dificuldades em sala de aula e questionávamos se aquela situação estava relacionada à formação inicial dos professores. Para atingir o objetivo da pesquisa, optamos pela metodologia de natureza qualitativa, por respaldar a técnica da observação em sala de aula e de entrevistas semi-estruturadas com os professores. Ao analisarmos os dados verificamos que, apesar de muitas críticas aos cursos de formação inicial, eles têm proporcionado aos professores de educação infantil da Rede, reflexões sobre as concepções de educação infantil, infância, concepção do professor, entre outras, que devem respaldar a profissão docente. Os dados revelaram, também, os conflitos teóricos e metodológicos dos professores, exigindo espaços além da sala de aula, para um trabalho coletivo, de maneira que possam pensar a ação pedagógica e analisar o processo de profissionalização da docência, para a qual a formação inicial representa um momento extremamente importante.

**Palavras-chave:** política de educação infantil; formação inicial; prática pedagógica.

SILVA, Jória Pessôa de Oliveira. **O professor de educação infantil e a importância da formação inicial na prática pedagógica**, 2002. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to investigate the educational practice of the teachers that work in the childish education. It was also analyzed the initial formation role in the educational practice of the teachers and the importance that they award to this formation to make their teaching work better. The interest in this subject matter was concerned because of our work as a group of childish education teachers coordinator of “Rede Municipal de Ensino – REME” in Campo Grande city in Mato Grosso do Sul. We used to observe in that occasion that the professionals used to present different posture and difficulties in the classroom and we discussed if that situation was related to the teachers initial formation. To reach the research purpose we opted for the methodology of qualitative nature, because it supports the technique of classroom observation and the semi-structured interviews with the teachers. While analyzing the given information we checked that in spite of many criticism to the initial formation courses they have been providing to the childish education teacher of “Rede”, reflections about the childish education conceptions, childhood, teacher conception among others that may support the teaching profession. The information also revealed the teachers theoretical and methodological conflicts, demanding spaces beyond the classroom, to a collective work in a way they can think the educational practice and analyze the teaching professional process to whom the initial formation represents an extremely important moment.

**Key-words:** childish education politics; initial formation; educational practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1. A constituição do objeto da pesquisa.....	1
2. O procedimento metodológico .....	4
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR À CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA</b>	11
1. Evolução da política de educação infantil no Brasil.....	11
2. Concepção de educação infantil – do cuidar ao educar .....	17
3. Concepção de infância – da criança abandonada à criança de direitos.....	27
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	34
1. Revisitando a trajetória da formação .....	34
2. Ser mulher e gostar de criança – condição para ser professora? .....	40
3. Implicações da formação inicial na prática pedagógica.....	43
3.1 Os conflitos da prática pedagógica	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	69
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	74
<b>ANEXOS</b>	79

**JÓRIA PESSÔA DE OLIVEIRA SILVA**

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA  
FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS**

**2002**

# INTRODUÇÃO

## 1. A constituição do objeto da pesquisa

O objeto de estudo desta dissertação de mestrado consiste na análise na análise da formação inicial dos professores que atuam na educação infantil. Investigamos o papel da formação inicial na prática educativa dos professores e que importância eles atribuem a essa formação para melhoria do seu fazer docente.

No ano de 1981, fomos convidadas para coordenar os trabalhos do grupo de professores de pré-escola<sup>1</sup> que atuavam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. Esse trabalho era desenvolvido informalmente, isto é, sem espaços físicos adequados, eram utilizados corredores, centros comunitários, salões de igrejas e outros. Eram locais precários que não ofereciam aos professores as condições mínimas de trabalho. Não havia uma diretriz pedagógica, os alunos eram supridos com merenda, uniforme, algumas brincadeiras, atividades de coordenação motora, numa concepção de educação infantil de caráter assistencial e preparatória.

Outro agravante era a qualificação daqueles profissionais: de um total de 12 (doze), apenas 5 (cinco) possuíam magistério e 1 (um) possuía o curso de capacitação para

---

<sup>1</sup> Até os anos 80, atendia-se em salas de pré-escola crianças na faixa etária de 04 a 06 anos, prioritariamente as de 06 anos completos. A partir do ano de 1996, o termo *pré-escola* foi substituído pela expressão *educação infantil* e sua *definição* como primeira etapa da educação básica está na lei maior da educação do País, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996.

professores de pré-escola, com carga horária de 120 (cento e vinte) horas. Os demais tinham apenas o antigo primeiro grau e diziam que “*gostavam de trabalhar com crianças*”.

Achamos desafiador e estimulante desenvolver um trabalho de capacitação com esse grupo, realizar discussões, trocar experiências de tal maneira que tivéssemos um crescimento coletivo. Ainda nessa década, a educação pré-escolar não era, em âmbito nacional, respaldada por uma política educacional; como consequência, as propostas de trabalho e, também, de capacitação eram incipientes.

Na pré-escola desenvolvia-se um trabalho que objetivava a simples socialização da criança, a compensação de carências e, também, a chamada preparação para a 1ª série, do antigo 1º grau.

Referindo-se a essa questão, o documento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (BRASIL, 1982) apresentava uma certa ambigüidade. Por um lado ressaltava que a educação pré-escolar não deveria ser apenas uma etapa de preparação para o 1º grau de ensino, conforme consta abaixo:

[...] a educação pré-escolar **não deve ser vista como ‘preparatória’ para o ensino de 1º grau**. É evidente que as realizações de desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida terão continuidade nos anos seguintes, incorporados à sua personalidade, ao ser-que-cresce.

Entretanto, o mesmo documento enfatizava:

Uma educação adequada às características e necessidades próprias da criança pré-escolar **pode contribuir para a sua melhor aprendizagem ao frequentar o ensino de 1º grau**, como, de forma indireta, ajudar os sistemas de ensino a diminuir o problema de evasão e da reprovação na primeira série.

Em função dessa ênfase, realizamos, durante muitos anos, um trabalho que nos exigia grande ousadia, despojamento e, paralelamente, desenvolvíamos uma proposta de sensibilização na comunidade para o reconhecimento e a valorização do atendimento à criança na faixa etária de 0 a 6 anos.

Ao mesmo tempo em que desenvolvíamos o trabalho de capacitação, procurávamos, também, nos capacitar. Realizamos vários cursos, participamos de congressos e eventos que nos levavam a refletir sobre a necessidade de se reconhecer a importância da educação pré-escolar por parte da sociedade civil e dos organismos do Estado.

Aos poucos, a comunidade foi se tornando mais sensível e, com isso, o número de crianças atendidas foi aumentando. Em 1986, juntamente com os professores, vivemos o processo de elaboração da primeira Proposta Pedagógica da Pré-Escola da Rede Municipal de Ensino - REME, como resultado dos nossos estudos e reflexões sobre a função da pré-escola e o papel do professor nesse processo.

Na referida proposta, enfatizamos a necessidade de considerar a constituição biológica da criança, suas experiências culturais e os processos psicológicos próprios que sustentaram tais experiências. Após a elaboração dessa proposta, realizamos com o grupo, reuniões mensais para refletirmos, estudarmos e discutirmos as práticas pedagógicas. Todavia, percebíamos que, apesar de existir entre nós um grande número de profissionais com curso superior, não conseguíamos mudanças significativas nas atitudes dos professores que continuavam referendando uma pré-escola preparatória.

Mas, percebíamos, também, ao realizarmos atividades de acompanhamento do professor em sala de aula, que tanto o processo quanto os resultados eram muito mais efetivos na mudança da prática educativa. Estar com esses profissionais em sala oferecia-nos as condições e oportunidades de, na situação vivida, discutir as suas dificuldades e propor mudanças.

A nossa realidade complexa e heterogênea, não permite que essa formação seja entendida como um processo linear, simples e único. Faz-se necessário que, em cada lugar, as necessidades de formação sejam peculiares, para que possam existir avanços.

A afirmação de Oliveira (1995, p. 18) reforça nosso propósito de pesquisa:

Parece-nos fundamental ter a visão do educador como um ser em desenvolvimento, com características e ritmos individuais na construção de conhecimentos e na construção de si próprios como educadores, respeitando assim a heterogeneidade do grupo. Essa visão rompe com a idéia de cursos de reciclagem em massa para a formação continuada de

educadores, sendo absolutamente necessária a contextualização dos diversos grupos de educadores das mais variadas creches e pré-escolas, para ter algum efeito na qualidade do atendimento.

É certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação desses profissionais.

Dado o contexto do objeto desta pesquisa, delineamos como objetivos investigar a importância da formação inicial na prática pedagógica dos professores de educação infantil e analisar o papel que eles atribuem a esta formação para melhoria do seu fazer docente.

## **2. O procedimento metodológico**

O caráter específico do objeto desta investigação é que o ser humano e a sociedade apresentam-nos o dilema de nos “contentar com a problematização do produto humano objetivado ou de ir a busca, também, dos significados da ação humana que constrói a história” (MINAYO, 1998, p. 13).

De acordo com os propósitos desta pesquisa, no que se refere à questão metodológica, daremos ênfase à compreensão lógica dialética, tendo em vista o fato de considerarmos ser a que melhor responde às nossas necessidades, pois vincula a teoria à prática.

Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998, p. 21-22).

Para que fosse possível atingir o objetivo proposto neste trabalho, foi necessário utilizarmos procedimentos metodológicos diversificados que incluíssem entrevistas e observações. Primeiro, as entrevistas foram realizadas para, posteriormente, iniciarmos o processo de observação.

Podemos dizer que as observações realizadas revelam o cotidiano do trabalho nas escolas, isto é, a observação direta-descritiva e reflexiva<sup>2</sup>, conforme classificação de Lüdke e André (1986, p. 30-1) e, as entrevistas com os professores constituíram-se nos instrumentos fundamentais de coleta de dados, conferindo a base da abordagem utilizada pela pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN e BIKLEN, 1982, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Trabalhando com dados subjetivos, optamos pela abordagem qualitativa, adotando o procedimento técnico da entrevista, completado pela observação direta em sala de aula a fim de identificar as atividades comuns e cotidianas desenvolvidas pelos professores com os seus alunos, ou seja, a prática em sala de aula. Esse procedimento foi fundamental para que pudéssemos construir o conhecimento acerca do objeto de nossa pesquisa.

A investigação foi desenvolvida com seis professores que atuam em salas de educação infantil, da Rede Municipal de Ensino, de Campo Grande/MS, no período de setembro a dezembro de 1999.

Os critérios adotados para selecionar os professores entrevistados foram os de que estivessem em sala de aula há mais de cinco anos; tivessem curso superior completo e participado de cursos, seminários e capacitações após o curso de graduação e aceitassem fazer parte da pesquisa.

Elaboramos entrevistas semi-estruturadas, realizadas com um roteiro de questões, com objetivo de conhecer a concepção dos professores sobre sua formação, bem como compreender a relação entre a sua concepção e a sua prática e se essa visão foi construída com base em seu curso de formação inicial.

---

<sup>2</sup> Adotamos tal classificação por entender que, nesse caso, a observação tem por finalidade a descrição de diálogos, assim como atividades e comportamentos observados.

As concepções dos professores foram analisadas através dos conteúdos expressos nas entrevistas e, as práticas, foram confrontadas por meio de observações, em sala de aula dos professores entrevistados. Foi uma ocasião ímpar, na qual tentamos reunir o pensamento e a ação desses profissionais, num esforço de compreender melhor os aspectos da realidade por nós investigados.

A cada professor, individualmente, fomos fazendo as perguntas contidas no roteiro. Dependendo de suas respostas, elaborávamos outras perguntas destinadas a conhecer melhor as explicações dadas pelos entrevistados. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A ordem das perguntas não foi a mesma para cada professor, visto que, dependendo das respostas, necessitávamos de maiores elucidações concernentes ao assunto em questão.

Todos os profissionais entrevistados demonstraram tranqüilidade e boa vontade em responder, organizando horários mais livres de seu tempo, com objetivo de ficarmos mais à vontade para realizarmos as entrevistas. Essa atitude tão acolhedora e desprendida nos surpreendeu-nos um pouco, visto que éramos coordenadora desses profissionais e isso poderia levá-los a algum tipo de resistência, como por exemplo: aceitar a participação, porém, colocando obstáculos quanto ao pouco tempo disponível, a falta de espaço adequado ou até mesmo participar das entrevistas de maneira descompromissada. No entanto, a importância dessa etapa foi compreendida pelos professores, transformando-se num momento enriquecedor, visto que nos aproximou ainda mais e, também, proporcionou-nos em momentos de reflexão.

Outra questão que, também, nos surpreendeu é que, dos seis professores entrevistados apenas um se desviou, por vezes, da entrevista e respondeu as perguntas à “coordenadora”; intervimos e retomamos a entrevista com risos, revelando a compreensão da importância desse momento no processo da pesquisa.

Todas as professoras pesquisadas são egressas do ensino superior (Curso de Pedagogia), provenientes de cidades do interior de Mato Grosso do Sul e estados vizinhos, onde realizaram a maior parte de sua escolaridade, elas cursaram pedagogia nas universidades de Campo Grande; e apontaram motivos afetivos para a escolha da profissão: “gostar de criança”.

Quanto à etapa de observação, priorizamos a prática dos professores com as crianças e a rotina das aulas, no que diz respeito às atitudes com os alunos, com o intuito de compreender o que os comportamentos cotidianos poderiam revelar para além das verbalizações das entrevistadas.

O que conseguimos captar durante as observações foi agrupado nos seguintes aspectos, em relação:

- à professora – palavras ditas, gestos, técnicas para fazer cumprir ordens dadas, punições, ameaças, atividades propostas, envolvimento, intervenções.
- à criança – palavras ditas, gestos feitos, reação às ordens dadas, atitudes ante as atividades propostas, chegada, saída e forma como desenvolviam as atividades propostas.
- ao ambiente – espaço, organização e se essa organização tinha a participação das crianças.

O fato de estarmos em sala de aula, constituía uma atitude corriqueira de nossa parte como coordenadora dos professores, o que facilitou a boa relação com os professores e alunos; mesmo assim, existia uma certa agitação e curiosidade com as nossas anotações e a presença no recinto. Procuramos assumir a postura de pesquisadora, no sentido apontado por Thiollent: “[...] a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (1998, p. 77).

Desse modo, em relação aos comportamentos das crianças e das professoras, pudemos fazer distinção entre o que ocorria espontaneamente e o que ocorria mediante solicitações; além disso, observamos, também, a ênfase na modalidade da voz (calma, ríspida, enérgica etc.) ou outros indicadores.

Nesse processo, mesmo partindo de planos desiguais, ambas as partes buscam uma compreensão mútua. Objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência. Esse interagir entre pesquisador e pesquisados, que não se limita às entrevistas e conversas informais, aponta para a compreensão da fala dos sujeitos em sua ação (MINAYO, 1998, p. 62).

Nesse sentido, a despeito das pequenas interferências e reações constatadas, observamos que nossa presença não determinou mudanças significativas na dinâmica de sala de aula, nem na atitude das professoras ou das crianças.

As características das escolas da rede municipal de ensino observadas, quanto ao que se refere à localização, estão situadas da seguinte maneira: 03 (três) delas no centro da cidade e as outras 03 (três) em bairros da periferia – uma na Zona Leste, outra na Zona Sul e a terceira na Zona Sudeste da cidade. Todas as escolas acompanhadas estavam em boas condições de funcionamento (equipamento, manutenção de limpeza e conservação do prédio, espaço físico apropriado). Salas limpas e organizadas com uma quantidade de brinquedos, quebra-cabeças, fantoches, jogos de encaixe, livros de literatura infantil em número relativamente suficiente. O critério para a escolha dessas escolas, também, se deu seguindo os mesmos elementos da escolha dos professores que era aceitar participar dessa pesquisa e que tivesse salas de educação infantil há mais de cinco anos<sup>3</sup> e, sobretudo, que permitisse a nossa observação em sala de aula.

Verificamos que alguns desses materiais não são utilizados pelo professor por estarem guardados nas salas da direção ou coordenadores, dificultando o seu transporte para o espaço em sala de aula.

De modo geral, acompanhamos os seis professores numa média de duas observações em cada sala com duração de três horas. Utilizamos um roteiro (anexo) para observação, baseado nas questões da entrevista, como delimitação do nosso campo de observação com o propósito de analisar as respostas dadas, registrando procedimentos do professor em relação aos seus alunos, tentando estabelecer uma relação entre o que foi dito e o que é vivido nessa relação de fato.

Por ocasião da elaboração do instrumento utilizado na coleta de dados, procedemos a uma exaustiva pesquisa, buscando definir o tipo de análise pela qual os mesmos passariam, com o intuito de não incorrerem no erro de reunir material com o qual

---

<sup>3</sup> Os nomes das escolas e dos professores observados não serão identificados, tendo em vista o fato de preservarmos a identidade de todos que contribuíram como sujeitos desta pesquisa.

tivéssemos dificuldades quanto ao tratamento e sistematização. Optamos pela análise de conteúdo, por utilizar técnicas com as quais mantínhamos identificação.

Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas [...] à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, vindos além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 1998, p. 77).

A categorização foi temática, o roteiro elaborado para a realização das entrevistas abordou a concepção de infância, de educação infantil e a concepção sobre a formação inicial do professor, o que possibilitou a análise das implicações dessa formação na prática pedagógica.

Como os dados foram coletados, por meio de entrevistas semi-estruturadas, as informações obtidas não apresentavam uma forma de ordenação muito rígida. Com o auxílio de números e cores, selecionamos o material coletado, constituindo as categorias propostas, sendo possível iniciar a análise categorial observando as coincidências e divergências existentes. Nesse aspecto Minayo (1998, p. 70) esclarece que:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada a idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

Concentrando-nos no que foi respondido, caminhamos para uma definição de como a formação inicial tem contribuído com a prática pedagógica dos professores de educação infantil. Assim, apresentamos nossa dissertação tendo como ponto de partida a visão dos entrevistados em relação à infância, buscando, ao longo das reflexões, estabelecer correlações entre as categorias de análise e o referencial teórico que nos auxiliou na compreensão do objeto da pesquisa.

Considerando que as concepções que temos de criança, de educação e de formação são mediadores do nosso pensar, falar e agir, impõe-se conhecer estas concepções para que possamos encontrar elementos que contribuam verdadeiramente para uma prática cada vez melhor dos professores de educação infantil.

Essas concepções aparecerão no decorrer desta pesquisa e estarão apresentadas sob forma de dois capítulos considerando, pois, tudo o que foi dito e observado, tendo como respaldo para análise, a bibliografia disponível sobre educação infantil.

No capítulo primeiro, intitulado “Da educação pré-escolar à educação infantil: mudanças da política educacional brasileira” fizemos uma retrospectiva da concepção de infância e de educação infantil na política educacional brasileira. Apresentamos e analisamos brevemente a evolução da política de educação infantil no Brasil. Com o apoio da bibliografia específica fazemos uma retrospectiva da concepção de infância e de educação infantil na política educacional brasileira. Destacamos os acirrados debates sobre a função e as diretrizes pedagógicas emanadas de textos oficiais para crianças de zero a seis anos; além disso, a passagem de uma concepção centrada a prática assistencialista que colocava a criança numa perspectiva marginal, para a concepção atual de criança de direitos, isto é, a obrigação de garantir a educação de qualidade e o acesso dessas crianças à educação infantil tornou-se uma função do Estado e não mais, exclusivamente da sociedade civil.

No segundo capítulo, denominado “O contexto da formação inicial dos professores de educação infantil” enfatizamos a trajetória histórica da formação de professores de educação infantil no Brasil; analisamos a questão de gênero como um aspecto peculiar dessa formação e, por fim, enfocamos as implicações da formação inicial na prática pedagógica dos professores. Neste capítulo utilizamos fartamente o material empírico coletado durante a pesquisa de campo, isto é, as entrevistas e as observações realizadas em sala de aula constituíram as bases para a análise das categorias delineadas nesta dissertação.

## **CAPÍTULO I**

### **DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR À EDUCAÇÃO INFANTIL: MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

#### **1.1 Concepção de infância – da criança abandonada à criança de direitos**

A concepção de infância é algo que está em permanente construção. A visão que nossos pais tinham de nós quando éramos crianças é muito diferente da concepção que temos agora dos nossos filhos. A infância rural é diferente da infância urbana e isto é muito importante para se definir uma proposta de educação infantil.

Historicamente, o significado de infância muda de acordo com o tipo de sociedade, sua organização e o modo de produção vigente. Nesse contexto:

[...] a história da criança faz-se à sombra daquela dos adultos. Entre pais, mestres, senhores ou patrões, os pequenos corpos dobraram-se tanto à violência, à força e às humilhações, quando foram amparados pela ternura e os sentimentos maternos. A trajetória dos pequenos entre os grandes – homens ou mulheres – permite vislumbrar o papel que desempenhou a infância numa sociedade vincada por contradições econômicas e mudanças culturais, ao mesmo tempo em que se revelava à vida e à morte de seus filhos (PRIORE, 1996, p. 7).

Estamos em um momento em que a concepção de infância está mudando muito. Por que isto ocorre? Para exemplificar, a medida em que o trabalho vai ficando cada

vez mais por conta dos adultos e a criança é cada vez menos inserida no mundo do adulto, ocorre mudança na concepção de infância.

Hoje, em que o trabalho passa a ser cada vez mais distante do ambiente da família, há tentativas de prolongar o tempo da infância e aí a infância passa a ser uma categoria que ocupa mais tempo de nossas vidas, conseqüentemente, ela cresce em termos de relevância social. Por exemplo: o movimento social pelos direitos da infância tem caminhado no sentido de definir, cada vez mais, uma infância “de direitos”.

Durante muitos séculos a criança não foi sujeito de direitos. Ela vivia à margem da família como um “vir a ser”. Só era considerada ser social quando chegava à idade da razão. A igreja, durante muito tempo, também pensou assim. A criança, no atual conceito social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos.

O movimento de consciência sobre as identidades sócio-culturais avançou muito ultimamente e mostrou-nos que cada povo tem sua identidade. Cada faixa etária não está em função da outra, mas tem, em si mesma, as características próprias, que exige uma educação peculiar, uma realização condizente com o momento e não como preparo para o momento futuro. Isto tem revolucionado consideravelmente a concepção de infância.

Ariés (1981) talvez seja o mais conhecido dos estudiosos a mostrar que a visão que se tem da infância, como fase distinta da idade adulta, é relativamente recente. Antes do século XVI, a criança não era diferenciada do adulto e participava igualmente de várias manifestações sociais como festas, brincadeiras, trabalho, vida na rua, etc. Ele chamou atenção para o fato de que, se alguém dos nossos dias observasse a situação de vida da criança, naquele tempo, a palavra ideal para descrevê-la seria promiscuidade.

Para demonstrar que a criança era vista pouco distinta do adulto, Ariés analisou a iconografia, documentos, diários, túmulos, vocabulário da época, nos quais a criança era muito pouco representada e quando o era, aparecia como um adulto em escala menor.

No léxico português da Idade Média, somente dois verbetes para o conceito criança foram encontrados: “menino” e “infante”. No século XVI aparece o verbe

“criança” e, no fim do século XVIII e começo do século XIX, aparecem muitos outros sinônimos nesse campo conceitual, escolar, juventude, bambino, garotinho etc.

As condições que podem ser indicadas como as que mais influenciaram as transformações do conceito de infância são as seguintes: a queda da taxa da mortalidade infantil (ao menos nas classes dominantes), a revolução industrial (produzindo entre outras coisas, o desemprego e o subemprego), o aparecimento da classe burguesa, o fortalecimento da família nuclear e a introdução da escola moderna; esses fatores são apontados por Ariés (1981). Okuda (1985) ainda cita mais dois autores que os confirmam, Illich (1973) e Both (1976).

Assim, um conceito de criança, nascido numa perspectiva do contexto histórico, revela uma nova maneira, diferente e mais abrangente, de ver o problema, não mais tratado simplesmente como um problema em si, descontextualizado.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI<sup>4</sup> (1998) iniciou uma reflexão sobre a concepção de infância que deverá nortear todas as atividades desenvolvidas com crianças de 0 a 6 anos, a partir de então:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim, é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 21).

---

<sup>4</sup> “O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam, diretamente, com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, p. 1).

Tal reflexão não assegura e é insuficiente para a apreensão do significado de infância por parte dos professores que, apesar de, em determinadas situações de sala de aula, revelarem uma preocupação em respeitar a criança, o seu desenvolvimento, o seu processo de aprendizagem, terminam por desenvolver atividades no sentido de:

“Preparar as crianças para a 1ª série, [fico] preocupada se o meu trabalho tá bom [...] também estou sempre preocupada com o sistema da escola, com o que eu acredito que é bom para eles, para a alfabetização” (Entrevista, Professora A, 2000).

Este depoimento revela, portanto, uma preocupação com as exigências do adulto e da escola, no que se acredita ser bom para as crianças, e não se colocando no lugar dessa criança, suas necessidades, interesses e características. Revela ainda, uma concepção de criança como alguém que tem que ser preparada bem cedo para o trabalho. “Tantos e tantos adultos perambulam pelas cidades, se tivessem aprendido bem cedo o valor do trabalho, hoje não estariam perambulando e sim trabalhando. Esta visão ainda é muito presente hoje”.

Ao serem perguntadas sobre a preocupação de preparar as crianças para a 1ª série os professores responderam:

“Eu me preocupo com a formação deles para a vida toda e prá fora da escola também, mas eu fico preocupada com a 1ª série, pois é o foco maior, eles vão sair daqui e vão para a 1ª série, e também porque elas, as crianças, já estão pensando na 1ª série, os pais também, aí eu fico muito preocupada [...]”(Entrevista, Professora A, 2000).

Este depoimento revela o conflito do profissional com relação à concepção de infância, ressalta uma visão de indivíduo passivo apesar de que quando indagada, repetiu que essas crianças são reais e diversas, têm capacidades de agir sobre o meio em que vivem e aprendem resolvendo problemas juntas e na troca com seus amigos ou através da mediação de informações que lhe são oferecidas pelos adultos.

Outra entrevistada assim se manifestou:

“A minha preocupação é sempre aquela questão da socialização [...] nós vamos despertá-la um pouquinho mais para a vida. Desde o início, despertá-la para o futuro [...]” (Entrevista, Professora B, 2000).

Esta professora demonstra uma concepção de infância passiva, que precisa ser despertada para um “vir a ser”, numa visão romântica de criança, desprezando o momento que deveria vivenciar com ela, não considerando o seu passado, sua experiência de vida com uma ansiedade de deixá-la “pronta” para o futuro. Outra concepção muito comum no projeto educativo para infância é a da criança como sujeito de domínio de atividades letradas. Isto significa submeter a criança, o mais cedo possível, aos cânones da escola, impedindo que a criança viva a sua infância em nome de uma escolarização precoce.

[...] pensamos que a pré-escola não prepara para a escolaridade posterior e nem previne seus fracassos, podendo tão-somente contribuir no difícil processo de democratização da educação brasileira (KRAMER, 1991, p. 33).

A construção da infância, historicamente, depende muito da construção de outros sujeitos. Qual o sujeito mais próximo à construção da infância? É a mãe, a mulher.

Mulher e infância sempre estiveram próximas, porque a mãe na nossa cultura é a reprodutora: não só aquela que gera, que dá a luz. Mas também a que continua gerando, produzindo, reproduzindo a infância: na saúde, na socialização, na moralização, nos cuidados etc. Dependendo do papel da mulher na sociedade, vamos encontrar um papel diferente para a infância. E este é um fenômeno muito sério na sociedade brasileira (ARROYO, 1994, p. 19).

As professoras A e B, em seus depoimentos repetem, por várias vezes, estarem preocupadas, demonstrando ansiedade e preocupação, uma vez que recai sobre elas a responsabilidade pelo sucesso das crianças. Isso, mais uma vez, reafirma reprodução do papel da mulher na sociedade que é a de “gerar, reproduzir a infância”.

Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias têm que ser vivida na totalidade dela mesmo e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. Em nome de um dia chegar a ser um grande homem, um adulto perfeito, formado total sacrificamos a infância, a adolescência, a juventude. A visão hoje, é que a totalidade da vivência tem que estar em cada fase de nossa construção enquanto seres humanos (ARROYO, 1994, p. 21).

Durante as observações realizadas em nossa pesquisa, também, foi possível confirmar que o ritual das “rezas”, no início das aulas, e o compromisso com a moral

originária dos séculos XVI e XVII, ainda, estão muito presentes nos dias de hoje, demonstrando uma não reflexão sobre esta prática e com um fazer que se tornou senso comum, hereditário, função da mãe, da mulher que reproduz a infância. Quando questionadas sobre quais as competências deveriam ajudar as crianças a desenvolver, as professoras responderam:

“Conhecer melhor a criança, pois tem situações que exigem um conhecimento melhor sobre a vida dessa criança, das suas atitudes, dos seus valores [...] se tem limites [...] Eu acho que todas. Aqui a gente começa até pela higiene deles. Ajudar nisso tudo, pois os pais esqueceram de fazer a sua parte, que tem obrigações, então eu faço logo no início das aulas, uma reunião com os pais e digo: ‘Eu estudei para ensinar o seu filho a estudar. Então, vocês vão ter que assumir a parte de vocês: ensinar a escovar dentes, amarrar sapato, etc’. Porém, eu tenho que fazer isso todo dia. Às vezes coisas que ele aprendeu em sala de aula ele vai e ensina aos pais em casa. Portanto, em todas as áreas você atua com as crianças” (Entrevista, Professora C, 2000).

“Eu priorizo muito a competência moral, não que eu seja moralista, não. Mas eu acho necessário. Eu costumo priorizar valores morais, trabalhar a auto-estima, ele próprio como pessoa, como cidadão entendeu? Pra ele se perceber através do outro, para ele se perceber no contexto. Porque quando ele se percebe através do outro como, por exemplo: quando ele vai lá e dá um soco no outro se alguém desse esse soco nele como ele se sentiria? Como ele reagiria? Iria ficar magoado? Será que ele iria gostar? São coisas que gosto de fazer eles pensarem mesmo, na roda. Principalmente quando acontece isso em sala, que acontece, né? Mas, é justamente nesse momento que eu gosto de trabalhar ele mesmo, a identidade dele enquanto pessoa, como cidadão sua auto-estima, a valorização do ser humano para ele poder e ver através do outro, se perceber [...]” (Entrevista, Professora D, 2000).

Estes depoimentos remetem-nos a uma concepção de educação dos séculos XVI e XVII. O autor Philippe Ariés em seu livro “História social da criança e da família” (1981, p. 276-277) afirma que:

O grande acontecimento destes séculos foi, portanto o reaparecimento do início dos tempos modernos da preocupação com a educação. Esse interesse animou um certo número de eclesiásticos e juristas ainda raros no século XV, mas cada vez mais numerosos e influentes nos séculos XVI e XVII, quando se confundiram com os partidários da reforma religiosa. Pois eles eram antes de tudo moralistas, mais do que humanistas. [...] Esses reformadores, esses moralistas cuja influência sobre a vida da escola e da família observamos neste estudo, lutaram com determinação contra a anarquia da sociedade medieval, enquanto a Igreja, apesar de sua repugnância, há muito se havia resignado a ela, e incitava os fiéis a procurar sua salvação longe deste mundo pagão, no retiro dos

claustros. Iniciou-se, então, uma verdadeira moralização da sociedade. O aspecto moral da religião pouco a pouco começou a prevalecer na prática sobre o aspecto sacro ou escatológico. Foi assim que esses campeões de uma ordem moral foram levados a reconhecer a importância da educação. Constatamos sua influência sobre a história da escola, a transformação da escola livre em colégio vigiado.

Passou-se a admitir não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos. Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. [...] A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho – e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas uma preparação para a vida. Ficou convencionado que essa preparação fosse assegurada pela escola. [...] A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. [...] A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confirmou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato.

Portanto, o que nos prende tanto a esses rituais? Por que continuamos a reproduzir uma concepção de criança que ainda não está madura para a vida em pleno terceiro milênio?

A importância destas observações reside no fato de que os procedimentos que encontramos mais usualmente na escola parecem lidar com a questão do ritual, da repetição, como um auxiliar que pode ser utilizado para ajudar em sua principal função, que seria a de desenvolver o aspecto intelectual.

É nesse ‘espaço de ação’, que é a sala de aula, que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o passado e o futuro, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de idéias entre pessoas e a infusão de idéias sobre as pessoas. Sala de aula: qual é o sentido deste evento que ocorre no espaço e no tempo? Jogo de máscaras início de uma prolongada aculturação patológica a que todo indivíduo está submetido durante quase um terço de sua existência? [...] Sala de aula: aprendizado da submissão às coações do poder, seja ele político, religioso, ideológico, espaço de repressão que produz, na forma negativa do interdito, o poder do ‘não’? (MORAIS, 1991, p. 125-126).

Esse espaço precisa ser o horizonte dos nossos possíveis, o instante inovador na vida das crianças, lugar existencial que compõe com outras dimensões do existir a trama da história social dos indivíduos.

Como vimos a burocracia das nossas ações tende a transformar a criança num ser genérico, padronizado e receptor anônimo de benefícios e serviços fragmentados que vão da assistência social à alfabetização. Felizmente, observamos que no interior do sistema educacional, processa-se um movimento cada vez maior, que assume a criança como ser singular diversa, profundamente imerso no grupo social.

## **1.2 Concepção de educação infantil – do cuidar ao educar**

O atendimento a crianças menores de 6 anos no Brasil tem seu início com a Lei do Ventre Livre no século XVIII, que encheu de crianças escravas, mestiças e abandonadas as ruas das grandes cidades. Em 1738, foi fundada a Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, e, vinculadas a ela a Roda<sup>5</sup> e a Casa de Expostos. A prática da roda iniciou no Brasil com o propósito de salvar a vida de recém-nascidos enjeitados, conduzindo-os depois para trabalhos forçados.

A Roda e a Casa de Expostos funcionavam com doações e todas as crianças que usufruíssem dos seus serviços deveriam trabalhar, gratuitamente, durante sete anos em troca do teto e alimentação recebidos. Só após os 14 anos é que poderiam se empregar por conta própria recebendo salário. Essa prática permaneceu no Brasil até 1948.

Após passar pela Roda, a criança era encaminhada aos asilos infantis que abrigavam crianças abandonadas e delinqüentes (KISHIMOTO, 1988, p. 18). Um clima de opressão pairava sobre a instituição.

Durante os séculos XVIII e XIX, a Roda recebeu 42.200 enjeitados, entre eles filhos de pessoas pobres, de mulheres de elite, que não podiam assumir seus filhos

---

<sup>5</sup> A Roda e a Casa de Expostos eram instituições destinadas a acolher crianças abandonadas por seus pais. Constituíam-se de casas, onde as crianças permaneciam, e uma porta, no formato cilíndrico, de maneira que as crianças fossem colocadas do lado de fora e num movimento giratório, fossem recolhidas do lado de dentro da instituição.

ilegítimos e filhos abandonados de escravas, pois suas mães haviam sido vendidas para amamentação de crianças brancas. Salientamos aqui que as maiorias das crianças atendidas na Roda eram negras (PRIORE, 1996, p. 99-100).

Mas, somente no início da República foram instaladas as primeiras creches em São Paulo, confundindo-se muito com os asilos infantis. As primeiras creches atendiam filhos de miseráveis, fazendo apenas a sua guarda sem as mínimas condições de funcionamento. Somente nos anos vinte, diferindo muito dessas creches já existentes é que surgem as chamadas “creches modelares”, que pretendiam atender os filhos dos operários (KISHIMOTO, 1988, p. 23-24).

Ao mesmo tempo em que se observa o delineamento de um atendimento de cunho filantrópico e de má qualidade para as crianças das classes mais pobres, para as crianças das classes mais abastadas chega o Jardim de Infância. Em 1875, foi instalado no Rio de Janeiro o primeiro Jardim de Infância de que se tem notícia no país. Segundo Kishimoto (1988) durante todo o período de implantação desse tipo de instituição no Brasil, os parlamentares da época o confundiam com os asilos e creches, sendo que somente o Jardim de Infância possuía função educativa e os outros dois se destinavam a guardar a infância desvalida.

Poucos eram os parlamentares que possuíam opiniões diferentes, entre eles se destacava Rui Barbosa que apresentou um projeto de Reforma da Instrução Primária incluindo especificações e detalhes sobre a criação e implantação de Jardins de Infância, inclusive com orientações sobre a formação de professores.

Em 1896, por decreto, instalou-se a primeira unidade de pré-escola com recursos governamentais, destinada a formar crianças de 3 a 7 anos, segundo a metodologia froebeliana, visando a funcionar como centro de estágio para o preparo de professores, instalado como anexo à Escola Normal Caetano de Campos-SP construída para a formação da intelectualidade da época (KISHIMOTO, 1988, p. 48).

Durante todo aquele período, os Jardins de Infância, mesmo os instalados com recursos do governo, estiveram a serviço das classes mais abastadas, ao contrário das creches destinadas, principalmente, aos operários, diferença esta intimamente ligada à concepção de infância que se possuía na época.

A expansão do atendimento público foi lenta. Em São Paulo, de 1896 até pelo menos a década de 30, só existiu um Jardim de Infância público. Apesar das insistentes tentativas dos escolanovistas como Lourenço Filho<sup>6</sup>, a prioridade era dada ao ensino primário, pois os parlamentares não compreendiam bem qual a função de uma educação anterior a essa. Somente após 30 é que os escolanovistas conseguiram expandir os jardins e colaboraram para a criação dos Parques Infantis. O conceito higienista une-se ao educacional, trazendo a psicologia do desenvolvimento como sua base de sustentação. Surgiu então, o Decreto 5.884, de 31 de abril de 1933, que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, o primeiro código municipal a introduzir o nível de ensino pré-primário (KISHIMOTO, 1988, p. 48-49).

Nos anos 40, foi criada uma instituição específica para tratar dos assuntos da infância, o Departamento Nacional da Criança (DNCR) que, segundo Kramer (1992), dirigiu-se prontamente à assistência médico-higienista e trabalhou em conjunto com o UNICEF. Uma das primeiras medidas tomadas em conjunto foi o estabelecimento dos chamados “Clubes de Mães”, como tentativa de fixar a mulher no lar com os filhos, acentuando seu papel importante de educadora da primeira infância (ROSEMBERG, 1992).

No período de 30 a 60, o atendimento educacional a crianças de 0 a 6 anos encontrava-se perdido entre o aspecto assistencialista e o educacional. Em 1961 ele passou a ter nova referência em termos de legislação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/4024/61, que apenas mencionava os jardins de infância, determinando que a educação anterior aos sete anos seria dada em jardins de infância e instituições equivalentes.

Em 1967, o Departamento Nacional da Criança (DNCR) realizou, no Rio de Janeiro, o “I Congresso Interamericano de Educação Pré-Escolar”, do qual retirou as idéias necessárias para elaboração do “Plano de Assistência ao Pré-Escolar”, documento esse que apresentou propostas de atendimento em massa às crianças e que marcou as diretrizes

---

<sup>6</sup> A atuação dos Pioneiros da Educação na IV Conferência Nacional de Educação (1931) e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), propicia a elaboração de um programa educacional que sugere a inclusão de preparação de jogos para a prática de educação física e como complemento da educação pré-escolar (KISHIMOTO, 1988, p. 48-49).

futuras elaboradas pelo MEC, durante as décadas de 70 e 80, para o atendimento pré-escolar.

Rosemberg (1992) aponta que o DNCr justificava a proposição de atendimento em massa porque a formação de escolas maternais e jardins de infância trariam um ônus elevadíssimo para o Estado, impedindo que a maior parte da população fosse atendida. A solução encontrada foi a criação dos Centros de Recreação:

A solução intermediária oferecida é os Centros de Recreação que deveriam apresentar as seguintes características: criação de unidade simples, em forma de galpão, abrigadas pelas igrejas, visando atender as necessidades físicas e psicossociais dos pré-escolares. O pessoal para trabalhar nestes centros sendo o mínimo indispensável, recrutado entre as pessoas de boa vontade, à base do voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos, à supervisão e coordenadores dos serviços cujos encargos são de maior responsabilidade (ROSEMBERG, 1992, p. 24).

A utilização de espaços ociosos ou cedidos por outras instituições, o uso de pessoal voluntário, cujo critério primordial para seleção era a boa vontade, foram os fatores que marcaram profundamente o atendimento infantil no Brasil, nas décadas de 70 e 80. Trabalho voluntário foi a tônica dos discursos que envolveram o profissional que deveria atuar com crianças menores de 6 anos, o que acabou caracterizando a sua não profissionalização.

O assistencialismo na pré-escola teve sua expansão exacerbada durante os fins da década de 60 e o DNCr foi seu principal fomentador. Rosemberg (1992) e Kramer (1992) afirmam que os “Clubes de Mães”, também, traziam a função de “assistir” socialmente as crianças através do trabalho voluntário das mães, como uma forma de impedir que essas ficassem nas ruas e caíssem na marginalidade.

Na década de 70, o atendimento ao pré-escolar no Brasil teve definida a sua trajetória através da lei 5692/71 que dispunha:

Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam adequadamente educação em escolas maternais, Jardins de infância e instituições equivalentes (Lei 5692/71 : Cap. II, art. 19).

Ao mesmo tempo em que colocava um véu, dupla interpretação do verbo velar, sobre como esse atendimento deveria ocorrer e sob responsabilidade de quem, essa mesma lei estimulava e sugeria que a rede privada assumisse o atendimento a crianças menores de 6 anos, ao afirmar que as empresas que empregassem muitas mães, com filhos menores de 7 anos deveriam manter uma escola para esse atendimento que precede o primeiro grau. Na análise de Kramer (1992), a Lei 5692/71 foi muito superficial e omissa por não definir formas claras de viabilização desse atendimento.

A década de 70 marcou o atendimento de crianças menores de 6 anos pela difusão dos estudos a respeito da “Teoria da Privação Cultural”. Devido ao elevado índice de repetência e evasão nas primeiras séries do primeiro grau, a pré-escola passou a ser vista como fonte de solução desse problema nas camadas mais pobres da população (KRAMER, 1992).

A abordagem da privação cultural se apóia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassaram porque apresentavam “desvantagens sócio-culturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam ‘insuficiências’ que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se quer diminuir a diferença entre essas crianças ‘desfavoráveis’ e as demais na área do desempenho escolar. A idéia básica é a de através de intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais (KRAMER, 1992, p. 32).

A “Teoria da Privação Cultural”, da qual derivava um tipo de educação conhecida como educação compensatória, chegou ao Brasil através dos estudos das propostas do programa “Head Start”, implantado nos Estados Unidos na década de 60. De acordo com esse programa, os filhos de pais pertencentes às camadas mais pobres da população, iriam naturalmente reprovar ou evadir da escola, porque possuíam uma série de “déficits culturais” e, já que seus pais não conseguiam educá-los adequadamente para permanecerem na escola, caberia a um nível anterior à escolarização formal compensar todas as carências e prepará-los para o ingresso no primeiro grau. O que, segundo Kramer (1992, p. 30), trazia um significado novo para a pré-escola como uma ponte para ultrapassar barreiras sociais.

O atendimento a crianças menores de 6 anos passou a ser orientado sob o triplo enfoque da educação compensatória: educação, saúde/nutrição e assistência social. Tal enfoque, segundo Rosemberg (1992), foi absorvido pelo II Plano Setorial de Educação e Cultura do Brasil de 1975.

O III PSEC concebeu a educação pré-escolar na perspectiva da compensação das carências das populações pobres, visando inserção na 'escolaridade formal'. O objetivo quanto a educação pré-escolar constitui em 'desenvolver' um processo progressivo para atendimento da população das zonas urbanas marginalizadas, na faixa etária de 4 a 6 anos de modo a assegurar maior adaptação sócio-pedagógica do educando no sistema regular – (Brasil, 1977b, 35). Este objetivo operacionalizou-se em metas que visavam a realização de diagnósticos, o apoio a pesquisas, o financiamento de experiências, a realização de cursos, seminários e treinamentos e estímulo a criação de mecanismos administrativos de coordenação e execução a nível estadual (ROSEMBERG, 1992, p. 26).

Com esta deliberação do II PSEC, a pré-escola ganhou maior destaque e um relativo aumento em sua oferta, feita através da educação de massas, sem infraestrutura adequada ou profissionais especializados para atuar junto a esse tipo de atendimento, pois naquela época, segundo Ferrari (1988, p. 69) quase 50% dos docentes tem apenas o primeiro grau completo e incompleto. Essa constatação reforçou a ênfase dada nos Centros de Recreação sobre a utilização de voluntários com boa vontade para realizar o trabalho.

Um exemplo desse tipo de atendimento foi o Programa de Assistência ao Pré-Escolar – PROAPE, que iniciou seus trabalhos em 1977, em Recife, com apoio do Instituto Nacional de Alimentação. A técnica de seu atendimento era voltada para o assistencialismo, o atendimento realizado em espaços ociosos da comunidade, no qual as mães auxiliavam professoras a cuidarem de 100 a 200 crianças de uma só vez. A participação voluntária das mães era defendida com veemência por Didonet (1980), sustentando o argumento de que com professoras especializadas, preocupadas com currículos e novas teorias, as crianças perderiam gradativamente a infância; com as mães ocorria o contrário, pois elas, além de conhecerem seus filhos, estariam mais preocupadas com cuidado do que com a educação. Este pequeno texto ilustra com propriedade esta situação:

O que a senhora faz no PROAPE? - “Eu recreio com eles, lavo as mãos, dou tarefas aos meninos, recolho o material, limpo o chão quando eles sujam, boto no sanitário, faço a roda com eles, pulo corda. [...] Não

precisamos transformar as mães em professoras. Elas precisam ser e continuar como mães, cumprindo seu papel maternal, sendo as responsáveis últimas pelos filhos. É importante que elas dotem o grupo de 100 crianças que se congregam todos os dias nessa área livre, da sensação de estarem numa família, pais, filhos, muitos irmãos e amigos” (DIDONET, 1980, p. 45-47).

O PROAPE reafirmou o exposto a respeito do profissional que deveria atuar com as crianças presentes nos Centros de Recreação e o caráter do atendimento exposto no II PSEC, enfatizando que esse profissional deveria ser retirado dentre as mães da comunidade, que não precisavam tornar-se professoras, já que apenas cumprindo seu papel maternal de responsáveis pelos filhos, realizariam com perfeição o trabalho com as crianças. Mães, amorismo, antiprofissionalismo, voluntariado..., o PROAPE passava a impressão de que em toda mãe existia uma educadora nata. A justificativa para tal tipo de atendimento recaía sempre sob a necessidade de expansão desse tipo de atendimento, expansão essa que só seria garantida se os custos fossem os mais baixos possíveis.

O Conselho Federal de Educação passou, posteriormente, a se ocupar da educação pré-escolar; segundo a Conselheira Eurides Brito essa etapa “não é apenas uma fase preparatória, e sim de intensivo e singular dinamismo psicossomático de repercussão na vida adulta” (BRASIL, 1979). Para tanto, vários pareceres tomaram forma na década de 70 a respeito da educação pré-escolar. Foram tantos que, em 1979, o MEC publicou um volume com uma coletânea dos pareceres: “Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar”. O principal parecer é o de número 1600/75 que criou a habilitação em nível de segundo grau para magistério do pré-escolar, totalmente baseada na função preventiva desse nível de ensino.

Esse parecer surgiu em consequência da indicação nº 45/74 do CFE, em que se buscava chamar a atenção para a importância da educação pré-escolar como meio de melhorar o desempenho das crianças nas primeiras séries do primeiro grau. O parecer é longo, e subdivide-se em várias partes. Em sua parte inicial, dedica-se a fazer uma retrospectiva histórica do atendimento infantil no mundo, sem englobar a realidade desse atendimento no Brasil. Logo a seguir justifica a importância dos primeiros anos de vida infantis, deixando claro qual seria o principal objetivo para um atendimento educacional a essa fase da vida da criança:

Verificando-se o índice permanente e impressionante (apesar de novos programas de leitura, de sofisticados testes de aferição, de programas novos de comunicação e expressão, de projetos de treinamento de percepção) de reprovações na primeira série do atual primeiro grau e de evasão em larga escala, é que se constata a necessidade de um atendimento anterior à escolarização regular, de forma mediata, a fim de que as crianças consigam um grau de desenvolvimento global que lhes possibilite alcançar bons resultados nessa escolarização (BRASIL, 1975, p. 39).

O parecer apoiou-se claramente na experiência realizada nos Estados Unidos com o programa “Head Start”. Dando seqüência às subdivisões, o parecer passou à definição dos objetivos e das fases da pré-escola:

A educação do pré-escolar se baseia, obrigatoriamente, nas necessidades e interesses das crianças que atende. Nela não se pretende ensinar, mas sim dar oportunidade para que adquiram habilidades que lhes permitam atitudes (BRASIL, 1975, p. 41).

Nesse ponto, pode-se perceber uma clara contradição: se, por um lado, vê-se clara a ligação com o programa “Head Start”, definindo a criança pobre como carente e privada culturalmente, por outro vemos o parecer definir que o trabalho pedagógico deverá basear-se nas necessidades e interesses da criança; no final não se concebe claramente qual é o objetivo da educação para a faixa etária de 0 a 6 anos, mas deixa claro as funções do profissional que deveria atuar com estas crianças: “ele não deve ensinar, apenas oferecer oportunidades”.

A rigor podem distinguir-se duas funções principais na educação do pré-escolar: uma, que se poderia chamar de alimentadora e se realizar ao longo do processo regular de atendimento do pré-escolar, desde a creche até as classes pré-primárias; outra, que se poderia denominar de compensatória de carências variadas, que, sendo emergencial, se concentraria na criança de seis a sete anos, que, não trazendo maturidade suficiente para a escolarização do primeiro grau, seria para esta preparada em termos de educação para a prontidão (BRASIL, 1975, p. 41).

Embora a década de 70 inaugure uma preocupação maior em relação à educação pré-escolar, nos planos oficiais os dados apresentados por Ferrari (1988, p. 66-67) demonstram o pouco reflexo dessas medidas na expansão do atendimento infantil.

Ao analisar a evolução do atendimento infantil no Brasil, no período compreendido entre 1968 e 1983, Ferrari observou uma política irregular, pautada em projetos sem continuidade, havendo em alguns casos um atendimento mais alto e, em outros, uma quantidade irrisória. Enquanto em 1973 o índice era de 5,6%, em 1974 salta para 11,2%; em 1975 cai para 4,3%; em 1976 vai para 18,2%, permanecendo alto até 1982. Já em 1983, cai novamente para 6,8%. Durante o período de maior entusiasmo do poder público, proveniente do princípio da educação compensatória, Ferrari observou uma queda na oferta de matrículas. Tais dados levaram-nos a concluir que a evolução da pré-escola no período da ditadura militar (1968 e 1983) foi mais compatível com o modelo político-econômico social vigente do que com a intenção de democratização escolar e social (FERRARI, 1988, p. 72).

O período de transição democrática que se iniciou com a Nova República, em 1984, caracterizou a movimentação de todos os segmentos sociais, no sentido de colaborar com a elaboração da nova Carta Magna do país e, pela primeira vez na história da educação brasileira, uma Constituição incluiu em seu texto especificações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos.

A educação infantil foi definida como um direito da criança brasileira desde a Constituição de 1988. No entanto, continua marcada pela dicotomia que dividiu o atendimento às crianças por faixa etária, uma vez que estabeleceu que a creche seria destinada às crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola às de 4 a 6 anos.

A tendência atual, após vários anos de debate em nível nacional e internacional, atribui à creche a dupla função de cuidar e educar, respeitando as necessidades das crianças pequenas, considerando-se essa instituição como complementar à família.

Parte-se, atualmente, de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no quadro de interações que estabelece com os adultos e outras crianças. Através de diferentes mediações, especialmente a dos adultos, é que ela vai construindo sua identidade, sua visão de mundo, seus valores morais e sua consciência.

Educar significa, então, privilegiar a existência plena da criança, aquilo que lhe é próprio e específico, sem desistência, concessões nem transferências. Isso exige a contribuição de tudo aquilo que compõe o universo escolar: a pessoa da criança, dos profissionais, os conteúdos escolares e curriculares, os objetos, a instituição. Snyders apresenta sua proposta de escola como sendo o tempo e o espaço de “alegria cultural” da satisfação:

Minha escola: uma alegria que brota de um encontro com as obras de arte, grandes poemas de amor até as realizações científicas e técnicas, de uma tensão em direção aos mais realizados sucessos humanos de uma participação, de um certo modo de participação nos movimentos organizados pelo que os homens se esforçaram para progredir em seus estilos de vida (SNYDERS, 1988, p. 13-14).

A escola proposta é um lugar de satisfação, altamente gratificante, não para mais tarde, mas imediatamente gratificante. Certamente, essa escola é importante quando proporciona a oportunidade de vivenciar experiências culturais mais amplas e diversificadas do que a família em que nem a rua tem condições de promover.

Toda essa trajetória da educação infantil paulatinamente repetiu-se aqui na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande na seguinte cronologia:

- em 1982, foi implantada oficialmente a pré-escola, de forma aleatória, atendendo quase que exclusivamente às solicitações da comunidade ou as conveniências da administração pública. Até então, o atendimento infantil era realizado através do Projeto Casulo do PRONAV/LBA que tinha um caráter assistencial sem definição pedagógica, embora em 1981, um grupo de técnicos da Secretaria de Educação, já discutia com o corpo docente a necessidade de se mudar esse caráter, atribuindo-lhe um caráter educativo;
- em 1986, criou-se a Coordenação da Pré-Escola na Secretaria Municipal da Educação/SEMED, setor responsável pela orientação pedagógica desse nível de ensino, que iniciou as discussões do plano de ação do MEC-COEPRE com os professores e coordenadores da rede, adotando uma proposta de trabalho para pré-escola, cujos pontos basilares referiam-se ao desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, psicomotor e socialização, auto-conhecimento e a criatividade, além de objetivar um trabalho dirigido ao

interesse da criança, respeitando suas experiências pessoais, visando a continuidade dos estudos;

- em 1989, rediscutiu-se a proposta de 1986 e elaborou-se subsídios para a proposta pedagógica do pré-escolar da REME, com reflexões sobre a função social da pré-escola e um trabalho que estivesse mais voltado para o aspecto pedagógico, o educar;
- em 1992, novas discussões e reavaliações sobre a educação pré-escolar fundamentaram um Plano de Ação, que apresentava os pressupostos teóricos, os princípios metodológicos e os conteúdos básicos necessários para a consolidação de uma prática pedagógica de qualidade.

Ainda na década de 90, também, eram consideradas e discutidas questões, tais como: falta de concurso específico para professores que atuavam na educação infantil, conseqüentemente, a rotatividade desses profissionais era enorme, chegando a 40% no semestre, comprometendo, portanto, a qualidade do fazer pedagógico, o avanço do conhecimento científico sobre o significado da infância e o reconhecimento, por parte da sociedade, sobre o direito da criança à educação nos primeiros anos de vida, seguindo cegamente as orientações dos documentos vindos do MEC.

### **1.3 Evolução da política de educação infantil no Brasil**

Historicamente a educação infantil esteve à margem do sistema educacional brasileiro<sup>7</sup>. Na Lei 5.692/71 localizamos a primeira preocupação oficial com a educação da criança menor de sete anos, incluindo apenas um artigo que trata especificamente do atendimento da criança, isto é: “Os sistemas de Ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Somente em 20/12/94 foi aprovado o documento da Política de Educação Infantil, pelo Ministro da Educação, Cultura e Desporto. Murilo de Avelar Hingel. MEC: Política de Educação Infantil, 1994.

<sup>8</sup> Departamento de Ensino Fundamental. Lei nº 5.692/71, Cap. II, art. 19, p. 17.

Todavia, tal Lei não atribuiu a responsabilidade pela criança nessa faixa etária, a nenhum sistema de ensino. Como consequência, esse nível educacional ficou a mercê das instituições privadas, pois a legislação sugeria que a rede privada que empregasse muitas mães com filhos menores de sete anos deveria manter uma escola para esse atendimento. Na análise de Kramer (1992), a Lei 5692/71 foi muito superficial e omissa por não definir formas claras de viabilização do preceito legal.

Durante toda a década de 70, até meados dos anos 80, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a qualidade desse nível educacional. Em 1981, o Ministério da Educação - MEC publicou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que estabelecia as metas, diretrizes, prioridades e planos de ação da política pré-escolar. De acordo com o referido Programa:

As crianças dos meios pobres necessitam, portanto, de um atendimento (ampliação das ações educativas na idade pré-escolar) adequado aos primeiros anos de vida, o que poderá evitar sua marginalização do processo social e educacional (BRASIL, 1981, p. 6).

Ficava claro que o papel atribuído a esse nível educacional era de correção das

desigualdades sociais e econômicas, ou seja, evidenciava o caráter compensatório escolar estão na própria infra-estrutura sócioeconômica da sociedade e da maneira como esta determina a inserção dos indivíduos – adultos ou crianças – na produção (KRAMER, 1984, p. 106).

Pode-se destacar o importante papel dos segmentos populares na implementação da educação infantil como uma política educacional. Esses segmentos, via de regra, reivindicavam um espaço para deixar seus filhos. Havia uma preocupação com a educação mas, o que as famílias mais procuravam era um local que oferecesse às crianças um mínimo de segurança, enquanto os pais estivessem trabalhando.

O discurso oficial enfatizava a adesão da população:

[...] contando-se com uma grande mobilização e participação das forças comunitárias como condição de uma verdadeira educação, estruturada a partir da vida cultural das populações (BRASIL, 1981, p. 10).

As repercussões dessa política podiam também ser verificadas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS – REME, no início da década de 80. Como em outras cidades brasileiras, o atendimento a essa clientela era informal e podia ser realizado em qualquer espaço, com professores recém-formados no magistério, possuindo apenas um curso de 120 horas na área, de acordo com as exigências da Deliberação do Conselho Estadual de Educação/MS nº 53/80.

[...] para o exercício do magistério, tanto o Estabelecimento de Ensino público como particular, exige-se no mínimo, comprovação de habilitação de magistério a nível de 2º grau, acrescida de estudos adicionais ou de cursos de treinamento específico, com duração não inferior a 120 (cento e vinte) horas (art. 5º) (MATO GROSSO DO SUL, 1980).

Assim, o trabalho na REME de Campo Grande consistia em discutir as funções da pré-escola e traçar linhas norteadoras do fazer pedagógico, seguindo o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Não havia, ainda, diretrizes para o desenvolvimento desse trabalho na Secretaria Municipal da Educação – SEMED, Campo Grande-MS.

Na medida em que foi se estruturando uma política educacional para a infância, na esfera nacional, no município de Campo Grande, também foi se delineando propostas

de trabalho pedagógica, revendo-se a construção de espaços físicos adequados e discutindo-se a necessidade da formação do profissional.

Em 1988, o direito à educação foi garantido à criança na faixa-etária de 0 a 6 anos na Constituição Federal, de acordo com o art. nº 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”<sup>9</sup>.

Essa conquista foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança e trouxe, como consequência, a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil, em 1994, que traçou diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de:

- 1- expandir a oferta de vagas para crianças de zero a seis anos;
- 2- fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida no documento acima referido;
- 3- promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola.

De acordo com as diretrizes pedagógicas, vimos surgir uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação infantil e com a implementação de ações sistemáticas, no sentido de garantir que todas as relações construídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas<sup>10</sup>.

Quanto às diretrizes para uma política de recursos humanos:

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 profissional. Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional<sup>11</sup>.

Surge, pois, o reconhecimento da necessidade de formar e capacitar os profissionais que atuam e atuarão na educação infantil, reconhecendo que são fatores

---

<sup>9</sup> Constituição da República Federativa do Brasil, Cap. III, p. 138.

<sup>10</sup> De acordo com essa política o critério de divisão da clientela passou a ser exclusivo pela faixa etária (0 a 3 anos – creche e 4 a 6 anos na pré-escola).

<sup>11</sup> Política de Educação Infantil, 1994, p. 19.

preponderantes para a construção de padrões de qualidade adequados na educação da criança:

A importância atribuída ao fator ‘recursos humanos’, para o alcance da qualidade, é evidenciada pelo destaque dado à questão no documento da Política de Educação Infantil, proposta pelo MEC e apoiada por órgãos de governo e entidades da sociedade civil, em especial as que integram a Comissão Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993).

A Constituição de 1988 marcou o surgimento, na legislação brasileira, de um novo paradigma sobre a infância, no qual a criança passou a ser vista como sujeito de direitos, considerada como cidadã em desenvolvimento e não apenas objeto de tutela, como na legislação anterior. Entre os seus direitos está o de receber atendimento em creches e pré-escolas caracterizadas na Carta Constitucional como “*instituições educacionais*” (art. 280/ inciso IV, Const. 88).

Antes, porém, do reconhecimento desse direito, a fase infantil foi considerada como um período de preparação em que a única preocupação era com o ato de “cuidar”. Concebia-se a criança como uma sementinha tenra que o educador cuidava como um jardineiro. O professor era visto como um condutor de infantes e, para isto, não precisava de formação específica, bastava gostar de crianças, ser mulher e, portanto, considerava-se que já estava apto para tal tarefa.

Ao analisarmos a evolução do atendimento infantil no Brasil, observamos uma política irregular, pautada em projetos sem continuidade. Os programas dirigidos às populações de e baixa renda assumem em caráter informal, com emprego de pessoas sem qualificação, utilização de espaços não-convencionais, aproveitamento de materiais não-sofisticados, desacompanhados de orientação educativa.

Além da Constituição Federal, que garantiu o direito a educação à criança pequena, tem, também, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90, a Política Nacional de Educação Infantil/94 e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e o Plano Nacional de Educação/2001 que enfatizam esse direito.

Podemos afirmar que todo esse processo foi oriundo de movimentos reivindicatórios da sociedade civil. No caso específico da educação infantil, é preciso que

todos os envolvidos com esse nível educacional tenham claro que ele tem sua especificidade, isto é, cada faixa etária tem suas necessidades próprias, tem que ser vivida na sua totalidade e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegarão a acontecer.

A visão que muitos educadores têm hoje é a de que a totalidade da vivência deve estar em cada fase de nossa construção como seres humanos. E é esta infância que precisamos trabalhar, compreender melhor para propormos e executarmos uma ação político-pedagógica. Precisamos refletir sobre a nossa concepção de educação para esta infância que está em fase tão acelerada de definição.

A infância, ainda hoje, é objeto apenas de cuidados, principalmente nos setores populares. Atualmente, em Campo Grande/MS, a criança continua sendo atendida pela Secretaria Municipal de Assistência Social e do Trabalho (SAST), reforçando a ênfase que ainda se dá ao assistencialismo, numa visão paternalista de atendimento à criança, que continua privada dos meios essenciais para desenvolver-se. Essa concepção ainda está muito forte entre nós, mesmo com as crianças de seis anos de idade que estão nas pré-escolas das unidades escolares.

Outra idéia muito freqüente é a da criança como sujeito de domínio de atividades letradas, significando que ela deve estar preparada, com habilidades de leitura e escrita, de tal maneira que não apresente dificuldades nas primeiras séries do ensino fundamental.

A LDB – Lei nº 9.394/96, art. 29, em consonância com a Constituição Federal de 1988, preconiza que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1997).

A idéia fundamental que deve permear propostas de educação infantil é a de que se ofereçam condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais para que a criança viva como sujeito de direito, portanto, tratar esta criança como cidadã.

Considerar, então, a escola como espaço de vivência da cidadania, implicará em não estarmos preocupados com as habilidades e conhecimentos que as crianças vão adquirir para um dia “vir a ser”. O trabalho com as crianças pequenas deverá prever, na organização escolar, formas de atendimento diferenciadas e a realização de uma proposta pedagógica que concretizará um currículo planejado para lhes possibilitar desenvolvimento integral. Tal aspecto pode ser constatado na afirmação a seguir.

Há um certo campo consensual em torno do valor educativo da instituição infantil que começa a ser delineado a partir da valorização de algumas premissas básicas, entre as quais o reconhecimento da competência da criança desde recém-nascida. Alia-se esta crença uma postura político-pedagógica que defende a necessidade de equacionar o desejo de dizer ‘não’ ao modelo assistencialista às propostas espontaneístas e compensatória com a recusa em identificar-se com a instituição pautada no modelo familiar ou na escola de 1º grau. Esta postura apóia-se no pressuposto de que a criança de 0 a 6 anos tem características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, que requerem cuidado e atenção por parte do adulto e que, quando, negligenciadas, colocam em risco a sobrevivência da própria criança, ou comprometem gravemente seu desenvolvimento posterior (MACHADO, 1991, p. 76).

## **CAPÍTULO II**

### **O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **2.1 Revisitando a trajetória da formação**

Com relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação inicial, ao desenvolverem um currículo formal, com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1994; GARCIA, 1993).

Entendemos ser importante esclarecer o que compreendemos e chamamos de “formação inicial”. É aquela formação obtida ao longo do curso superior, na pedagogia, e/ou licenciaturas, e que pretende oferecer as bases para que os egressos sejam profissionais da educação, que tenham valores, capacidades, conhecimentos, competências e habilidades necessárias para o exercício de sua profissão.

Neste capítulo, buscamos acompanhar o cotidiano da sala de aula que tem se constituído num sério desafio a todos que acreditam em mudanças na ação docente, com base na formação inicial. Esse espaço contraditório vem ensinando-nos que não é suficiente que os professores apenas descubram novas teorias, é necessário que eles tenham consciência do seu papel e que se comprometam com os indivíduos que estão

vivendo o processo educativo. Buscamos analisar documentos originários do MEC, referentes às propostas de formação dos profissionais para atuarem nas salas de educação infantil, de maneira a compreender melhor as diretrizes orientadoras das práticas educativas atuais.

Ao resgatarmos o Parecer 1600/75, citado no capítulo anterior, constatamos que o mesmo apontava para a falta de recursos humanos especializados como um dos principais problemas a serem enfrentados. Porém, ao invés de defender a formação do profissional no ensino formal de segundo grau, como é o caso da habilitação para o magistério da pré-escola, acabou por reforçar o trabalho voluntário, como explicitado na seguinte passagem:

Os professores especializados em um país que ainda possui um índice elevado de professores leigos poderiam ser reunidos em equipes de orientação e supervisão. Voluntários ou professores da rede, convenientemente orientados, em serviço, poderiam sanar esta parte do problema (BRASIL, 1975, p. 43).

Observamos, pelo trecho acima citado, que o profissional não devia ensinar, mas sim oferecer oportunidades, não necessitando de uma formação sólida, podendo ser um voluntário. No entanto, necessitava de uma série de conhecimentos sobre psicologia do desenvolvimento e seu trabalho deveria assumir o caráter preventivo, fruto da teoria de educação compensatória, conforme revelam os seguintes trechos do documento em análise:

A professora precisa conhecer as necessidades do pré-escolar: suas características físicas (como desenvolvimento muscular, a coordenação auditiva-motora-visual); condições de saúde, sócio-emocionais (como o egocentrismo, o gregarismo, a frustração, a necessidade de expressão) e mentais (a exploração, a comunicação, a dificuldade natural em abstrair e em se localizar no tempo e espaço).

[...] O trabalho da professora pré-escolar assume um caráter preventivo, de detecção, de encaminhamento, de correção a tempo. Sua formação deve estar voltada para este aspecto e mais, dos meios de que dispor para atingir os objetivos deste tipo de ensino (BRASIL, 1975, p. 44-45).

Este documento justificava a busca de formação escolarizada para o professor, a partir da necessidade de “salvar o primeiro grau”, numa visão de pré-escola com função preparatória. Apontava, também, para a formação desse profissional, duas formas: “1ª) em

curso de formação de magistério, com duração de 4 séries – a quarta série diversificada para formar o professor da pré-escola; 2ª) em estudos adicionais” (BRASIL, 1975, p. 45).

O referido documento, apesar de demonstrar uma preocupação com a função de professores, tinha como tônica do atendimento, justificada pela necessidade de expansão, improvisação, utilização de pessoal e recursos da comunidade.

Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade ‘sofisticados’ dos países desenvolvidos, ‘distantes da realidade brasileira’. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia [afirma] Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80: ‘Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas às crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades físicas’ (VIEIRA, 1986, p. 272 in KUHLMANN, 2000, p. 11).

Desde 1977, em decorrência da criação de uma coordenação responsável por esta educação, a Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE/MEC, organizou dois livros definidos, como “livros textos”, com duas finalidades distintas:

- a) auxiliar os educadores pré-escolares nas suas atividades diárias junto às crianças;
- b) servir de apoio nos cursos e treinamento de pessoal (BRASIL, 1977, p. 19).

O referido documento não tinha a preocupação de oferecer teorias o profissional responsável pelo atendimento às crianças, e sim possibilitando-lhes uma formação breve, um receituário.

Não pretendemos teorizar, discutir idéias ou argumentar sobre pontos de vista. Falamos sobre a situação rela de um educador pré-escolar junto às crianças. A experiência nos demonstrou que essa atitude é válida também nos treinamentos de pessoal. Os treinamentos geralmente são breves e têm objetivos bem definidos. A teoria que queira ensinar deve partir de uma dada situação sobre o qual o treinamento trabalhe (BRASIL, 1977, p. 21).

Fica evidenciado, neste documento, que bastava “treinar” o profissional para as funções predeterminadas. Não afirmava a necessidade de um conhecimento profundo, de uma teoria que norteasse o fazer pedagógico dos professores. Mais uma vez a principal

função do professor, isto é, estimular a construção do conhecimento pela própria criança, estava fora das atribuições do profissional.

Ao final do primeiro “livro texto” temos um capítulo inteiro dedicado ao profissional da educação infantil, definido como “educador”. São definidas como funções do educador: “orientar, facilitar e auxiliar o desenvolvimento infantil”. Basicamente, pode-se notar a repetição de alguns pressupostos citados no documento de 1975, neste de 1977: “a professora da pré-escola necessita ser uma pessoa que seja mulher, possua conhecimento de psicologia do desenvolvimento, nutrição e saúde, exerça a função de orientadora, facilitadora e/ou auxiliar”.

Na década de 80, baseado nos alicerces de 70, é elaborado o III Plano Setorial de Educação e Cultura e Desporto de 1980. Em consequência desse plano o MEC lançou através da Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE as “Diretrizes de Pré-Escolar”. Esse documento trazia como eixo do trabalho com a pré-escola a promoção do atendimento educacional, nutricional e sanitário, sendo que nenhum destes poderia faltar. O currículo e a metodologia deveriam ter como função preparar o aluno para entrar na primeira série do primeiro grau, contribuindo de forma efetiva para a queda dos índices de repetência. Mas, a grande novidade dessas diretrizes concentrou-se nos recursos humanos. O documento reconheceu a baixa qualificação e a atribuiu aos baixos salários, “este é um ponto crucial, pois sem uma remuneração adequada acreditamos que não adiantará investir em cursos de formação” (BRASIL, 1980, p. 6).

Não trabalhar com professores será a solução encontrada para o problema, exacerbando-se o uso de pessoas da comunidade com habilidade no trato com crianças. “Assim sendo, o posicionamento desta coordenação é pela não profissionalização e pelo máximo de envolvimento da comunidade” (BRASIL, 1980, p. 7).

O trabalho desse profissional, que atuaria com crianças de 0 a 6 anos perde o seu valor, passando a ser importante o critério de “gostar de crianças” para definir quem poderia ou não atuar nesta área.

E, assim, de documento em documento, o MEC vai lançando os seus programas, tais como o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, em 1982, onde também constatamos que a proposta de atendimento estava voltada para as precárias

condições de vida da população, as conseqüências negativas sofridas pelas crianças, em decorrência de sua condição de pobreza e a possibilidade real de diminuir os efeitos destes problemas.

Com um discurso ambíguo o documento tratava a formação do educador pré-escolar de forma obscura, não determinada, apenas reafirmava um discurso anteriormente expresso aqui de que sua formação deveria se dar através do treinamento.

Uma adequada política de apoio aos professores, bem como de formação e treinamento, que leve em consideração os aspectos sócio-culturais das famílias e comunidades fazem parte das condições do êxito que se almeja para esse nível de educação (BRASIL, 1982, p. 13).

De 1982 a 1985, o MOBRAL<sup>12</sup>, constituiu-se, na ótica governamental, como órgão de perfil ideal para cuidar da expansão do atendimento pré-escolar do Brasil, chegando em 1982 a ser responsável por 50% desse atendimento, que restringia-se às crianças de 4 a 6 anos e a tônica era dada pela política do MEC.

Durante a época em que se dedicou à educação pré-escolar, o MOBRAL tratou o treinamento em serviço da pessoa que deveria atuar com as crianças (o monitor) através de publicações, as quais estavam marcadas pelas Diretrizes do MEC de 1980, com incentivo a não-profissionalização e ao treinamento, através da distribuição de manuais. Esses documentos destinados à capacitação dos monitores continham, no final de cada texto, uma folha para que o monitor descrevesse como fez o estudo, quais as dúvidas e sugestões surgidas no decorrer da leitura, as quais deveriam ser enviadas.

Esses textos tinham uma característica simples, apenas informavam ao monitor, de maneira singela, como ele poderia conduzir melhor o trabalho. Os textos não possuíam nenhuma referência bibliográfica e não havia indicações de leituras, como se bastassem apenas aqueles conhecimentos. Não existia preocupação com uma fundamentação teórica que embasasse aquela prática.

---

<sup>12</sup> MOBRAL – Movimento Brasileiro em Prol da Alfabetização. Programa do governo federal, iniciado em 1971, cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo no Brasil, sendo extinto em 1985.

Os artigos tinham como tema central a organização do dia-a-dia, a participação da comunidade, questões de saúde e sugestões de materiais e atividades.

Curiosamente, nos textos do MOBRAL, além de trazer uma preocupação em definir qual era o papel do profissional, que atendia as crianças chamava a professora e demonstrava que a mesma deveria possuir um conhecimento mais profundo sobre o desenvolvimento infantil para melhor se adequar às atividades.

Com a extinção do MOBRAL, em 1985, o programa pré-escolar que estava sob sua responsabilidade, foi transferido para a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – SEPs, que passou a coordenar projetos em nível municipal, ao mesmo tempo em que a COEPRE coordenava em nível estadual.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira e assegurado o direito da criança de zero a seis anos à educação em creches e pré-escolas e, em 1996, além da seção específica sobre a educação infantil, a LDB (Lei 9394/96) definiu, no artigo 62, que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Dessa vez, portanto, ficou melhor definida a função do profissional que trabalha com crianças de 0 a 6 anos, pois defendendo a formação superior plena, evidenciava-se que, para propor uma educação que possibilite o pleno desenvolvimento infantil, o professor deve ser ou se tornar especialista. Esse profissional deve compreender que a criança precisa desfrutar de um ambiente possível de equalização de oportunidades, e que forme competentes cidadãos.

Curiosamente não existia uma política de formação efetiva para esse profissional e, no cotidiano das escolas, imperavam as “mães postiças”, pois até então, assemelhava a uma dona-de-casa até no modo de se vestir e era considerado como “educadora nata”, isto é, não necessitava de fundamentos teóricos para cuidar das crianças e promover recreação. Afinal, a mãe educa e cuida de seus filhos mesmo nas piores

condições possíveis, portanto, não se fazia necessário conhecer técnicas ou metodologias para fazer o trabalho, visto como algo “natural” ao gênero feminino.

Ser professora primária engloba uma diversidade de aspectos, sejam eles biológicos, psicológicos, históricos, culturais etc, que se adequam e se relacionam ao ser mulher, mas que nem sempre se encontram em consonância com as necessidades pedagógicas demandadas no ensino básico. Essa lacuna aí percebida é preenchida pelas representações e imagens construídas a respeito da profissão, de seu papel social e de seu papel enquanto mulher (ASSUNÇÃO, 1996, p. 7).

Na perspectiva de Pereira (1969), a distribuição das atividades por sexo nas sociedades ocidentais obedece à estratificação social geral, em que, para a mulher são reservadas as atividades domésticas não remuneradas compostas pelos afazeres do lar, cuidados com as crianças e, ao homem reserva-se um complexo de atividades profissionais. A passagem da mulher do padrão por ele denominado “doméstico” para a crescente participação no padrão de atividades profissionais veio com o desenvolvimento do sistema social para o tipo urbano industrial e, a profissão do magistério, na qual reside o maior contingente de mulheres, aparece justamente com a função de acomodar os dois padrões – o doméstico com o profissional.

## **2.2 Ser mulher e gostar de criança – condição para ser professora?**

Foi possível verificarmos durante a análise dos documentos do MEC, que os profissionais que atuavam com crianças de pré-escola, ora eram considerados professores e deveriam receber “treinamentos”, ora poderiam ser mulheres que apenas gostassem de crianças.

É necessário também que não se subestime a capacidade de mulheres e de mães de famílias, com pouca escolaridade de realizarem competentemente muitas tarefas próprias das creches, inclusive oferecendo apoio afetivo às crianças, desde que devidamente orientadas (BRASIL, 1998).

Observamos que, ao longo das entrevistas, a expressão “gostar de crianças” foi muito usada pelas professoras não só quando se referiam explicitamente ao assunto, mas

também, ao justificarem suas “escolhas”, seus motivos estavam relacionados a questões afetivas, emocionais, sem vínculo com uma opção mais consistente teoricamente sobre o fato de trabalharem com crianças de zero a seis anos.

Observemos alguns desses depoimentos:

“Olha, eu tenho paixão por crianças. Eu gosto de crianças. Eu acho que foi a criança que me levou a educação infantil, porque experimentei um trabalho com outras séries e não deu. O que me realiza mesmo é trabalhar com crianças de 0 a 6 anos” (Entrevista, Professor C, 2000).

“Eu gosto realmente de crianças, dos pequenininhos. Eu acho que eles chegam tão inocentes no início do ano, e no final do ano eles estão mais maduros, com outra cabecinha” (Entrevista, Professor B, 2000).

“É porque eu gosto muito, é uma fase que eu acho muito bonita, esta idade de 4, 5 e 6 anos, eles querem aprender muita coisa mesmo sem querer aprender. Não sei [...] às vezes você não explica muito e aí eles querem saber mais. É uma fase muito bonita, eu adoro trabalhar com crianças, eles são muito de conversar, trocar idéias, participam de tudo, é uma fase muito legal, é muito difícil eles não quererem participar de tudo” (Entrevista, Professor C, 2000).

Analisando a justificativas dadas pelas professoras, a questão do gênero, do ser mulher vem à tona, pois, apesar de todas as alterações ocorridas no magistério primário, algumas concepções acerca da profissionalização da mulher insistem em permanecer inalteradas. A “sexualização” das profissões continua presente até hoje. O fato de “gostar” e a facilidade de lidar com crianças continuam sendo uma marca estereotipada, ainda, com força para encaminhar as mulheres ao magistério. “De muito distante aprendemos, permanece viva a sintonia entre professora-mulher-feminino. Ao ‘escolhermos’ ser professoras, parece que estaríamos juntamente, e, subjetivamente, escolhendo o ‘ser feminino’, ou, não ‘escolhendo’ profissões ditas femininas, estaríamos colocando em risco o ‘ser feminino’ ” (ASSUNÇÃO, 1996, p. 12).

O grande desafio que se coloca hoje é ultrapassar a simples constatação do magistério primário como uma profissão eminentemente feminina e explorar a dimensão simbólica e subjetiva presente nas mulheres-professoras de educação infantil. Ou seja, compreender o cotidiano da professora, tendo como referência as relações de gênero, e, a partir daí, como se manifestam em suas práticas as representações referentes à sua profissão e a si própria, como mulher.

São essas mulheres, com seus desejos, anseios, representações, experiências, históricas etc, que estarão na escola e na sala de aula, buscando ou não uma mudança na prática pedagógica.

a mudança de prática não é fácil [...] porque estas resultam de relações e de interações onde se cruza o individual e o coletivo, o psicológico e o afetivo e o social e o institucional [...], mudança de prática não é apenas da ordem do didático-pedagógico como em geral se crê (BENAVENTE, 1991, p. 179).

Observando as entrevistas das professoras, verificamos que apresentam o que Pierre Bourdieu (1998b, p. 8) afirma:

as condições objetivas de um determinado segmento social têm a força de orientar escolhas e atitudes específicas frente à escolarização e profissão, pois as expectativas e possibilidades de ascensão social através da escola obedecem as probabilidades estatísticas já incorporadas, de acordo com o grupo a que as pessoas pertencem. Ocorre assim uma interiorização das condições objetivas que tomam novo aspecto ao serem incorporadas, levando as pessoas a crerem numa naturalização e numa escolha, independente da situação objetiva em que se operam tais escolhas. E isto é conclusivo, é como se frente a esta “escolha”, nada mais restasse a investigar. Ela traz a idéia de que existe “algo” da ordem do sobrenatural, do inato, de uma força interna que orienta e encaminha as mulheres para esta profissão. As professoras atribuíram à sua escolha por ser professoras, e professores de pré-escola, porque ‘gostam de crianças’ como se este sentimento só existisse nas mulheres e nas mulheres que se tornaram professoras, ou que são e serão mães.

Estes depoimentos comprovam o quanto arraigado está o conceito de “feminino” e os mitos que ainda o cercam, comprovando que o gênero não é fisiológico e sim construído culturalmente envolvendo um conjunto de práticas feminizantes. À mulher, à qual foi delegada a função reprodutora, cabe o legado do não-profissionalismo em troca da exaltação das suas qualidades pessoais. Fato este que é transferido para a educação infantil como natural. A pré-escola surgiu porque os pais não podiam mais cuidar de seus filhos em casa, portanto, ela deveria se constituir numa segunda família e o profissional responsável por ela em uma segunda mãe, de maneira que apenas cuidaria dessas “pobres crianças” sem nenhuma intenção de conciliar esse cuidar com o educar, pois isso ainda não estava claro para ele. Ele não conseguia compreender o significado de cuidar e que isso podia ser feito em paralelo com o educar, mas até hoje isso não está muito claro para os professores. Isso fica evidenciado nos depoimentos de alguns professores que não

participaram, ativamente deste estudo, mas que freqüentemente se manifestam. “A função do professor de educação infantil não é dar banho, comida e trocar fraldas! Ele só tem que ensinar”.

As professoras “B” e “E”, também partilham dessa idéia. Em um de nossos momentos de conversa informal diziam que: “na sala de educação infantil tem que existir professor e um auxiliar. O professor é para ensinar e o auxiliar é para cuidar “dessas coisas”, de limpar, dar banho, trocar fraldas, etc.

Essas concepções precisam ser discutidas. De nada adiantará uma política de formação para professores sem antes não se perceber que esta educação está mergulhada na história da mulher e nas questões de gênero.

Considerando todos os depoimentos “ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distantes dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, ‘longe’ dos alunos” (FREIRE, 1993, p. 11).

## **2.3 Implicações da formação inicial na prática pedagógica**

### **2.3.1 Os conflitos da prática pedagógica**

No quadro a seguir é possível visualizar os dados que compõem o perfil das professoras entrevistadas.

#### **Quadro I**

##### **Caracterização do perfil das professoras entrevistadas**

Professora	Idade anos	Ano de conclusão do curso de graduação	Curso	Tempo de atuação no magistério
A	32	1997	Pedagogia	11 anos
B	42	1986	Pedagogia	19 anos
C	54	1998	Pedagogia	18 anos
D	40	1998	Pedagogia	24 anos
E	28	1998	Pedagogia	11 anos
F	40	1998	Pedagogia	15 anos

Das seis professoras entrevistadas podemos observar que apenas uma delas concluiu o curso superior na década de 80, talvez por isto, apresente maior dificuldade em compreender a sua função e da educação infantil, bem como a concepção de infância em desenvolvimento. No entanto, a professora E, também, tem as mesmas dificuldades e terminou o curso superior na década de 90, época em que as discussões sobre essas visões (educação e infância) tiveram um novo enfoque. As demais têm estas concepções melhor elaboradas, refletidas.

Tal fato evidencia que a atuação diferenciada hoje, não pode ser atribuída tão somente a sua formação inicial, mas às questões de oportunidades de reflexões sobre a prática, as concepções filosóficas dos seus locais de trabalho onde construíram sua trajetória profissional.

Observamos, também, o depoimento da professora “D” que afirma ter sido a sua formação “interessante pelo fato de poder confrontar a teoria com a sua prática, podendo, assim, aproveitar melhor os conhecimentos propostos pela universidade”.

Das seis participantes inquiridas, cinco cursou Pedagogia na mesma Universidade, talvez por essa razão tenham visão semelhante apesar de trajetórias profissionais diferentes. A professora “E”, apesar de demonstrar inseguranças, incertezas, conflitos nas concepções, revela a importância da formação inicial quando demonstra ter embasamento teórico que construiu durante a sua formação, evidenciando a necessidade de formação continuada na qual fosse possível discutir com os pares o seu fazer pedagógico de maneira que pudesse rever alguns conceitos e atitudes, redimensionando esse fazer. Verificamos isto por meio dos depoimentos desta professora, durante nossa pesquisa.

Quanto a professora “B”, foi a única que realizou a sua formação em uma faculdade diferente das demais, além do fato de ter cursado na década de 80, como já foi mencionado, foi a que mais apresentou contradições entre teoria e prática. Durante a observação foi possível constatar as suas dificuldades quanto ao estabelecimento de sua rotina de trabalho, na relação professor e alunos, sua atitude revelava a ausência de combinados e de planejamento, mesmo tendo no papel rotina de trabalhos, horários prefixados, etc.

Concluimos, portanto, que a formação inicial pode contribuir de maneira significativa para uma prática de sala de aula conseqüente, com uma visão de conhecimento inacabado e da incompletude desta formação, favorecendo a busca constante por um fazer coletivo, reflexivo e conseqüentemente transformador.

Alertando para a ausência de estudos sistemáticos sobre a sala de aula e a escolas, entende-se que a realização de tais estudos permitirá avançar em direção ‘à explicação e conceituação do processo pedagógico’ a partir da própria dinâmica do real sem impor-lhe ‘esquemas’ a priori (BRZEZINSKI, 1997, p. 84).

Observamos, em nossa pesquisa, por meio das respostas e dos trabalhos propostos pelos professores aos alunos em sala de aula que, apesar da reflexão e das leituras que afirmam fazer, suas propostas ainda estão mescladas de incertezas e admitem que:

“Nem sempre a gente faz com que o aluno construa, a gente sempre se pega colocando o nosso ‘dedinho’ aí, manipulando muita coisa pra que a criança aprenda” (Entrevista, Professora C, 2000).

Quando a professora “C” conduz as crianças ao parque, reconhecendo que: “é um direito deles, pois estão cansados de muitas atividades que a gente faz em sala de aula, como escrever, recortar, [...] fico muito presa na parte da literatura e da escrita e deixo de levá-los ao parque”, revela que a visão de educar ainda está presa a concepção de instituição preparatória, num ponto de vista de criança passiva que precisa ser preparada para estar pronta para a 1ª série, ou que esse espaço é só para socializar, fazer as crianças passarem o tempo, adquirirem hábitos de higiene, de como se comportar e conduzir enquanto estiverem na escola.

Podemos observar que nos seus planejamentos, o professor não inclui os espaços para a música, a brincadeira, os jogos. Verificamos que a música faz parte de uma rotina na hora em que as crianças chegam, no horário do lanche ou quando a professora quer que todos voltem sua atenção para ela, numa visão de comando e ordem, não objetivando contribuir com a possibilidade de as crianças desenvolverem a comunicação e expressão por meio dessa linguagem ou mesmo como conteúdo, como está proposto no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI.

Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, inglês, etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser consideradas como: produção, apreciação e reflexão (BRASIL, 1998, v. 3, p. 48).

Verificamos que a brincadeira só ocorre às sextas-feiras, quando, segundo a professora, “*estão todos cansados*”, portanto, esse é o momento de descontração, de relaxamento e não de uma ação planejada com objetivos claros que poderiam contribuir para o exercício de sua capacidade de criar, de usar o imaginário, favorecendo o domínio da linguagem simbólica e aquisição de novos conhecimentos.

Os jogos ficam para o professor de recreação ou para o de educação física, nas salas, são usados em atividades de matemática e na aquisição da escrita. Dos seis professores pesquisados todos têm esta prática e apenas dois deles aprofundam mais esta questão, já apresentando uma reflexão sobre a importância dos jogos e das brincadeiras para as crianças, sem nenhum sentimento de perda de tempo, mas num exercício consciente de que, através deles, podem favorecer o desenvolvimento infantil, compreendendo que:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

A professora “C” refere-se ao processo de construção do conhecimento, pelo qual a criança passa e que ela, muitas vezes, nem observa esse processo. O fato de admitir que nem sempre contribui para a construção e que sempre se pega colocando o “dedinho”, significa basear-se na concepção de aprendizagem diretiva, não permitindo que a criança elabore sua trajetória, dando-lhe os resultados, as respostas prontas, mostrando o como se faz sem nenhum significado para a criança. A professora atua como uma espécie de diretor de cena e cabe a ela montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz.

Para Vygotsky (*in* COLL e PALÁCIOS, 1996, p. 288).

A educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento ontogenético nos membros da espécie humana. O desenvolvimento que os seres humanos experimentam, desde o nascimento até a morte, é antes um produto e não tanto um requisito da aprendizagem e da educação, contrariamente ao que se postula a partir de outros enfoques teóricos. É, sobretudo, um produto das interações que se estabelecem entre o sujeito que aprende e os agentes mediadores da cultura, entre os quais os educadores (pais, professores, etc.) ocupam um lugar essencial.

Quando indagados sobre qual a sua maior preocupação em relação a educação infantil, os professores expressaram o seguinte:

“A questão da alfabetização dos meus alunos, estou sempre preocupada de como estou fazendo o meu trabalho, para eles estarem preparados para a 1ª série, para a vida, mas, principalmente, para a 1ª série que é o que eles vão participar primeiro. Eu fico preocupada se o meu trabalho tá bom se o jeito que eu estou fazendo tá bom [...] também estou sempre preocupada com o sistema da escola, com que eu acredito que é bom para eles, para a alfabetização” (Entrevista, Professora A, 2000).

Verificamos que a preocupação da escola é a de que as crianças estejam preparadas para a 1ª série e com isso reduzam os problemas de repetência na primeira série. A escola não pode esquecer-se de que a sua função na vida dessas crianças é a de, em um ambiente enriquecedor para sua aprendizagem, descubra, crie e se expressa por meio de múltiplas linguagens e brincadeiras, construindo conceitos e conhecimentos, exercendo o direito de viver plenamente, ver os valores socioculturais resguardados, assegurando o seu desenvolvimento integral em todas as dimensões.

“A minha preocupação é com a questão da socialização. É que quando a gente começa, a gente recebe crianças chorando e então a minha maior preocupação é com a adaptação dessas crianças a escola, a esse novo meio” (Entrevista, Professora B, 2000).

“Eu acho que a educação infantil não deve ser vista como preparatória para a primeira série. Ela tem que ser um lugar onde as crianças vão e se desenvolvem de acordo com todo trabalho que a gente tem. Desenvolver a imagem dela como ser humano, a parte do conhecimento” (Entrevista, Professora E, 2000).

“Bom, a ‘priori’ você tem que conhecer a criança e depois traçar mais ou menos o que [...] dentro de todas as coisas que eu tenho à minha volta, o que eu quero para a educação infantil. Eu acho que o principal dentro disso tudo é o respeito pela criança, é dar condições para que ela realmente cresça de maneira satisfatória, sem imposições” (Entrevista, Professora C, 2000).

Nesses excertos as professoras direcionam o foco, exclusivamente, no processo de socialização. Na verdade, verificamos a existência de uma identidade “móvel”, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo, o que não poderia acontecer uma vez que deveriam ter consciência da real importância da educação.

De um lado, observa-se a certeza de que uma criança receberá conteúdos “para ler, escrever e fazer continhas”, através da repetição de exercícios para prontidão por pura transmissão, sem nenhum significado. Do outro, as crianças deverão fazer descobertas até que se tome uma decisão. Observemos o depoimento da professora E.

“Minha preocupação com relação à educação infantil é não cair na mesmice, não fazer da educação infantil só um lugar para as crianças brincarem, ou só fazendo exercícios repetitivos que não desafiam as crianças, que não favorecem o desenvolvimento, a descoberta”.

Porém, ao acompanharmos o seu trabalho, verificamos que ora ela oferece conteúdos para preparar para 1ª série, ora volta-se para situações que a criança deverá fazer descobertas sem nenhuma intervenção da professora, e realizar a aprendizagem por si mesma, numa idéia auto-reguladora, no sentido de que as crianças buscam o conhecimento conforme suas necessidades. “Num modelo um tanto quanto amarrado a uma concepção, por assim dizer, biológico-alimentar, como se o conhecimento fosse uma espécie de alimento para o espírito e o aprendiz tivesse a necessidade de sair em busca dele” (WEISZ, 1999, p. 30). Como por exemplo, no início dos trabalhos, cumprindo a rotina na roda de conversa, a professora pergunta: “quantos são?”. E ela mesma conta as crianças e diz: 11 meninos e 17 meninas. Organiza um resultado sobre o outro e dá o produto, pega uma ficha com números e faz o registro, ficando assim  $11 + 17 = 28$ . “Somos 28”. E as crianças só acompanham sem o menor sinal de compreensão, demonstrando uma atitude passiva e de aceitação desse fazer como um ritual do qual são apenas expectadores.

Ainda, em outro depoimento, a professora “E” afirma que:

“Tenho a preocupação de que a gente realmente consiga ter uma educação infantil porque você encontra por um lado um apoio pedagógico, uma estrutura nesse sentido, as vezes, de outro, você não encontra o [espaço] “físico”, adequado para trabalhar ou então as condições que te envolve não te permite trabalhar do jeito que você acredita e aí você tem que fazer um jogo, um “jogo de cintura”, tem que ceder de um lado, atacar do outro e a minha preocupação é que eu nunca

consigo realmente fazer o trabalho que eu acredito 100% e eu também estou sempre pesquisando, à procura, nunca acho que o que eu faço seja suficiente, sempre tem que ter algo mais [...]"

Já no depoimento da professora "A"

"A Educação Infantil é a preparação para vida, é o fato de você oficializar, de você colocar em prática muitos conhecimentos que a criança já adquiriu e você estar mostrando pra ela caminhos novos, para ela resolver problemas da vida dela, né? dela conhecer o mundo que a cerca, dela se socializar com outras crianças, é tudo isso. É muita coisa que envolve a educação infantil, a educação como um todo, só a leitura e escrita não vão levar a [nada] ... também não adianta a criança aprender a ler e escrever se ela não tem domínio do seu corpo, se não respeita e conhece o seu colega, se ela não compreende algumas regras da sociedade que algumas regras da sociedade, são impostas e ela não vai mudar ou ela vai ter muita dificuldade pra mudar essas regras, ou então algumas maneiras dela conviver com estas regras, é muito amplo [...]" (Entrevista, Professora A, 2000).

Como verificamos, através destes depoimentos e observações, a escola de modo geral, ainda parte de uma concepção de infância única. Está centrada num fazer do senso comum, tido como obviamente verdadeiro. Como destaca Candau:

A própria relação entre treinamento e prática, na formação do educador, parece não favorecer o desenvolvimento do profissional. O futuro professor recebe muito pouca ajuda vinda de uma relação direta, pessoal, com outro profissional, em sua prática. Ao contrário do futuro médico, que passa por um longo período de residência, diretamente supervisionada, o professor é lançado em sua prática isoladamente e assim a exercer sua profissão, sem o contato direto com seus colegas ou supervisores responsáveis por sua iniciação. [...] O exercício isolado da profissão de professor tem, aliás, profundas repercussões sobre vários outros aspectos, tais como, dificuldades de desenvolvimento do próprio profissional, através do estabelecimento de um sistema de avaliação pelos pares, falta de comunicação de soluções de ensino encontrados em uma classe, falta de reconhecimento direto do bom trabalho etc. (CANDAU, 1994, p. 68-69).

Constatamos que não há um trabalho coletivo de cooperação, pois ele certamente possibilitaria o confronto de vários pontos de vista, a possibilidade de divisão de responsabilidade, a definição de papéis, funções e, conseqüentemente, o crescimento de todos os envolvidos, até mesmo porque a formação desses professores está em processo de construção; eles reconhecem que ainda têm um longo caminho a percorrer e compreendem

suas limitações. Não basta a idéia de que uma concepção de aprendizagem gera, diretamente, uma pedagogia de um determinado tipo. É condição, mas não é suficiente.

Para aprender a aprender o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas, como as linguagens, por exemplo. Precisa ter flexibilidade e capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento. Há todo um saber necessário para poder aprender a aprender. Isso só se torna possível para quem já aprendeu muito sobre muita coisa (WEISZ, 1999, p. 35).

Outra dificuldade declarada e percebida é a falta de apoio para o trabalho que os professores tentam desenvolver, não têm com quem discuti-lo, sofrem resistências no que se refere ao trabalho proposto pelo RCNEI/MEC – 1998. São impelidos, sem nenhuma discussão, a desenvolverem um trabalho ditado pela direção da escola, que, de modo geral, tem uma concepção de educação infantil preparatória, conforme fala anotada durante as observações.

“O que interessa é que no final do ano, as crianças, saiam daqui lendo, escrevendo e fazendo continhas” (direção das Professoras A, C e E).

Observamos que há um desinteresse pelo processo da aprendizagem, ficando notório e até consensual que, o que realmente interessa, são os resultados, os índices de aprovação sem nenhuma referência a qualidade da aprendizagem.

Como aprender a aprender se se é impedido de lançar desafios, rever posturas, compreender o que não se tem compreensão? Como operar uma transformação radical se não estreitamos os vínculos entre o que se aprende e como se aprende? É preciso garantir espaços e tempos coletivos reservados, na rotina de trabalho, na escola para que os professores e especialista de educação (diretores, supervisores e orientadores) realizem práticas de análise das ações desenvolvidas, estudos, troca de experiências, discussão de observações, atividades elaboradas, criação de propostas didáticas revendo práticas, conceitos e concepções.

Na ação docente, há duas questões não muito resolvidas: a) como trabalhar o conhecimento sistematizado em função de necessidade e experiências do grupo; b) como pegar as experiências do grupo, mesmo de senso comum, e tentar elaborá-la até chegar ao filosófico (BECKER, 1994, p. 47).

Isto, em termos de ação docente, depende muito do grupo no qual estão inseridos. Quem na escola desencadearia tais reflexões? Todos os profissionais da escola que estão envolvidos com a ação docente, especialmente, o supervisor escolar, pois, esta é a sua função. Podemos observar a existência desse profissional em todas as escolas que participaram desta pesquisa. O Seu papel é importante, complexo e decisivo para o êxito escolar pois é, indubitavelmente, o gestor que deve ter nítida não só essa assertiva, como o que dela decorre em termos de sua concretização.

Trabalhar o conhecimento vem em função do grupo e da história deste grupo [...] o conhecimento reveste-se de significado na medida em que é transformado, pela ação docente, em conhecimento para o grupo, não descaracterizando, por um lado, a identidade deste conhecimento e considerando, por outro, a identidade do grupo (BECKER, 1994, p. 47).

Nos depoimentos das Professoras “B” e “F” podemos observar como as professoras sentem-se inseguras, consideram-se “cobaias”.

“Olha, eu acho que educação infantil [...] na verdade, fazem experiências com os alunos da educação infantil. Temos vários métodos, e tudo isto é muito modismo. Então, as vezes você é obrigada a transformar esses métodos que são apresentados. Aí, a gente tem que adaptá-los a nossa realidade de sala de aula. Por exemplo: nós tivemos aqui na escola, um curso sobre a Escola da Vila, então, na época eu fiquei muito apavorada, porque era todo aquele trabalho sobre as ilhas. Aí eu fiquei apavorada porque não sabia como eu ia trabalhar com as minhas crianças. Então depois passou e veio a SEMED com a Emilia Ferrero que na verdade não é um método, é uma teoria e aí a gente fica com a cabeça um pouco baratinada...” (Entrevista, Professora B, 2000).

“Tem dia que você vai para casa preocupada porque não era aquela aula que gostaria de ter dado. Às vezes você vem tão preparada e o resultado não é o que você esperava” (Entrevista, Professora F, 2000).

Este “apavoramento” e preocupação revelam o que Becker afirmava:

Não apenas o educador deve ser educado, mas a estrutura educacional em seu conjunto e a própria estrutura social também o devem; caso contrário, as mudanças buscadas pelo professor, no espaço de sala de aula, não poderão acontecer (BECKER, 1994, p. 49).

Observemos o seguinte depoimento:

“Olha, eu não sei se a própria postura de um professor que vem de uma escola mais tradicional como eu vim [...] Agora eu sei que já é

interessante ter a consciência disso [...] Já me distanciei disso [...] mas tem ainda coisas que são muito fortes por mais que eu queira mudar ainda são muito fortes e [...] talvez eu me policie e não deixo as crianças construírem” (Entrevista, Professora C, 2000).

Este depoimento confirma a necessidade que o professor tem de se perceber, de refletir o seu fazer, de trocar experiências, discutir o seu modo próprio de utilizar os meios pedagógicos.

Na sala de aula da professora “D”, pudemos observar cartazes com letras confeccionadas por ela e, nos cadernos das crianças, atividades mimeografadas, também, com letras, numa preocupação com a preparação para a primeira série. Percebendo que havíamos notado os cartazes e as atividades, fez o seguinte comentário:

“Eu conheço uma escola que é montessoriana, e gostei do tipo de trabalho e da postura normativa da professora” (Entrevista, Professora D, 2000).

Há por parte desta professora uma apreciação pela metodologia da médica italiana Maria Montessori (1870-1952) que desenvolveu uma Pedagogia Científica apoiada em ciências fundamentadas nos estudos da psicologia, fisiologia ou experimental, na antropologia morfológica e na antropologia pedagógica, estabelecida pela observação física dos escolares.

Para a doutora Montessori, a educação tem por objetivo o desenvolvimento das energias da criança, forças estas inatas e interiores no ser, que se desenvolveriam mesmo sem o auxílio alheio. A criança é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve, a dupla realidade fisiológica e psíquica, tem uma fonte eterna: a vida, e nós não devemos viciar ou sufocar essas potencialidades misteriosas, antes aguardar suas manifestações sucessivas (ANGOTTI, 1994, p. 23-25).

Nesta admiração da Professora “D” pelo trabalho montessoriano, subjaz uma visão de ensino-aprendizagem não diretivista

pelo qual o professor se abstém de intervir diretamente no campo cognitivo [...] constituindo-se apenas num método informante do processo de aprendizagem do aluno, pelo qual o professor não dirige propriamente esse processo, mas apenas se limita a facilitar a comunicação do estudante consigo mesmo, para ele mesmo estruturar seu comportamento experimental (PUENTE, 1978, p. 73).

A educadora Montessori ressaltava no plano principal as diferenças individuais, o que a levou a gerar materiais auto-instrutivos e autocorretores e a deixar de lado o trabalho em grupo. Tenta-se remediar a carência dedicando uma hora diária à “socialização”, não vinculada com a aquisição do conhecimento.

Criado originalmente para crianças excepcionais e aplicado, mais tarde, à crianças “normais”, o método Montessori – diferentemente das propostas de Froebel e de Decroly<sup>13</sup>. As atividades eram calcadas fundamentalmente em materiais didáticos específicos para cada finalidade.

A educação escolar poderá fixar a atenção da criança sobre objetos particulares que tanto mais a impressionarão quanto puderem desenvolver-lhe o amor pela natureza, despertando nela sentimentos latentes ou perdidos. Proporcionar-lhe motivos de atividade e, simultaneamente, conhecimentos que poderão interessá-la: eis, nesse como em qualquer outro ramo, as possibilidades da educação escolar (MONTESSORI, 1965, p. 69).

Esta concepção junto às de Froebel e Decroly gerou propostas pedagógicas diferentes nas primeiras décadas do século XX, mas com uma visão romântica da escola, da criança e da professora, na direção de uma “[...] tendência cognitiva: a criança é sujeito que pensa, e a pré-escola o lugar de tornar as crianças inteligentes – a educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo [...]” (KRAMER, 1989 p. 28).

Porém, vamos verificando que esta não é a única concepção que os demais professores entrevistados têm, pois para a professora “C” educação infantil significa:

“desenvolver toda a capacidade que a criança tenha e [...] de certa forma despertar àquelas que ela não percebeu...”.

Esta professora “C” respeita e crê no potencial infantil; em sala de aula ela observa cada criança e formula concepções a respeito de cada ação e expressão das crianças. É o seu jeito de filtrar a realidade e ir fazendo intervenções de maneira a desafiá-las. Ela tem uma concepção de criança ativa que pensa e é capaz desde que tenha oportunidades.

---

<sup>13</sup>Teóricos que no início do século XX influenciaram com suas idéias um grande número de propostas destinadas aos programas de atendimento às crianças.

Refletir sobre a educação infantil implica considerar a criança como sujeito ativo, desejante, cognoscente, filiado a determinado grupo social e familiar e, portanto, um sujeito histórico, condicionado a determinantes socioculturais. Um sujeito singular em sua maneira de estar no mundo, necessitando instrumentalizar-se para modificar e reorganizar continuamente sua realidade.

[...] a tendência crítica: a pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis – a educação deve favorecer a transformação do contexto social [...] (KRAMER, 1989, p. 33).

Entretanto, quando indagamos aos professores sobre quais competências deveriam ajudar a criança a desenvolver, suas respostas permitem-nos inferir que a concepção de “infância pobre” ainda permanece muito forte no fazer pedagógico, ela permeia toda a ação docente. Verifiquemos, pois, alguns desses depoimentos:

“Olha, eu acho assim que [...] hoje em dia fala-se muito em conhecimento de mundo. Eu acho que tem que levar o aluno a se adaptar à sociedade a desenvolver a competência modal, seus valores” (Entrevista, Professora B, 2000).

“Aqui a gente começa até pela higiene deles. Ajudar nisso tudo pois, os pais esqueceram de fazer a sua parte, que têm obrigações [...]” (Entrevista, Professora C, 2000).

Estas citações referendam a nossa observação de que a apreensão do verdadeiro significado de infância contida no RCNEI (1998, p. 21) precisa ser ainda compreendida pelo professor. Conforme já nos referimos no capítulo I.

Estes dois depoimentos, tanto o da professora B e quanto o da professora C, revelam uma concepção centrada na compensação de carências, através do ajustamento e da adaptação das crianças às habilidades e conhecimentos que não possuem e, especialmente, às regras e normas estabelecidas pela sociedade.

“Estimular a criança a expressar os sentimentos através dos desenhos principalmente, que ajudam muito. Muitos teóricos das artes plásticas falam isso e se você desenvolve bem o desenho de uma criança, ela vai posteriormente exprimir melhor seus sentimentos. Então, eu acho que na educação infantil a gente tem essa chance de fazer. É a própria convivência com o aluno, na hora da roda, de perguntar, de você perceber quais são as angústias da criança, o medo que ela tem, como que ela está vendo estas coisas...” (Entrevista, Professora E, 2000).

Neste depoimento da professora “E”, subjaz uma concepção de infância do “vir a ser” que “posteriormente” manifestar-se-á numa visão preparatória e ingênua de criança. Revela, também, a visão de ternura que permeia a relação professora/criança: os sentimentos, as angústias, seus medos, dando a entender que basta detectar tudo isso, e que ao ouvir as crianças e saber dos seus problemas sua missão estará cumprida, atribuindo à natureza infantil uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto.

Essa idéia transmite a visão da natureza da criança como inocência original,

a educação deve proteger a natureza infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade [...] o que torna possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual, tratando a criança como um ser abstrato e tal quadro pedagógico camufla ideologicamente a significação social da infância, que fica escondida por trás de argumentos filosóficos ou psicológicos (KRAMER, 1984, p. 22).

Percebemos que das seis professoras participantes desta pesquisa, três delas estão presas às concepções mais conservadoras de educação infantil, voltadas para compensação de carências; as outras reconhecem que existem ‘coisas’ ainda muito fortes mas, já têm consciência delas e têm buscado rever seus conceitos e posturas, como podemos constatar nos seguintes depoimentos:

“Nós sabemos que a educação infantil já conseguiu um avanço muito grande, porque hoje em dia ela é considerada uma parte muito importante da educação, porque as pessoas sempre falavam [...] olhem o prezinho, essas criancinhas! Eles não sabem nada! Eu não gosto quando falam que os meus alunos, do prezinho, não sabem nada, eu tenho horror quando alguém fala: no prezinho o meu filho só brinca, eu digo: “não, seu filho já aprendeu isto, ele não sabia tal coisas e agora ele já sabe”. Hoje em dia a educação infantil é considerada uma fase muito importante e as pessoas já sabem que a criança que não faz a pré-escola, que não participa de nenhuma atividade nesse período de 0 a 6 anos, que ela é uma criança que não se comunica muito bem, ela tem vergonha das outras pessoas, ela não fala, não brinca como as outras crianças, ela não aprende muitas coisas, então eu acho que a educação infantil avançou tanto na parte das leis, que a amparam, quanto na consciência dos professores e das pessoas que não trabalham com a educação infantil, principalmente os pais” (Entrevista, Professora A, 2000).

“Eu acho assim, a educação infantil é uma coisa tão séria, tão importante na vida da criança. É uma idade onde eles estão formando, construindo a sua personalidade a relação em grupo. É uma visão de um todo sem fragmentação, uma formação total, completa dessa criança” (Entrevista, Professora D, 2000).

“É desenvolver na criança toda capacidade que ela tenha e de certa forma despertar aquelas que estão adormecidas, aquelas que ela não percebeu tomou conta” (Entrevista, Professora C, 2000).

Perceber que a educação infantil é “coisa séria”, “importante” e que deve promover o pleno desenvolvimento da criança é compreender que uma criança, nessa faixa etária está inserida numa cultura. Isso significa que está aprendendo a alimentar-se, a cuidar de sua higiene, de sua saúde, a proteger-se, a conviver com os demais, a brincar, a buscar conhecimentos, a exercitar suas inúmeras linguagens, a manifestar sentimentos, entre tantas aprendizagens. Portanto, esse aprendizado implica disponibilidade de tempo para que se consolide. Quanto menor for a criança, mais ela necessita da presença de um adulto que a auxilie no atendimento às suas necessidades, para as quais ela ainda não dispõe de autonomia para satisfazer.

Queremos ter uma escola viva, em que se viva a cidadania e não uma escola onde se sonhe um dia ser cidadão. A infância já cidadã, é ser vivo, é ser cultural já, é ser social já. É enquanto ser social que já é, na medida em que ela viver com mais intensidade e que ela é, estará se preparando para um dia viver com intensidade futuras idades, futuras fases de sua vivência, de sua formação (ARROYO, 1994, p. 21).

Para isto, precisamos construir o dia a dia da escola de maneira digna de cidadãos, de sujeitos, de direitos, de vivências, seres conscientes, críticos, intelectuais, conectivos etc.

Com base nesses depoimentos, passamos as observações em sala de aula, de maneira que pudéssemos confrontá-los com a prática. Pudemos perceber que todas as seis professoras observadas dão aulas e trabalham os conteúdos de forma bastante semelhante, seguindo as orientações presentes no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, 1998.

As atividades que foram desenvolvidas em todas as classes observadas obedecem ao seguinte roteiro: uma prece na entrada, a rodinha com as atividades de rotina (calendário, chamada, hora da história ou da novidade), após o recreio uma atividade de escrita das palavras do texto que está sendo estudado e o trabalho com números, contagem com o uso de material concreto, alguns jogos.

As relações professor x aluno acontecem de forma tranqüila, no que se refere a atitudes de cordialidade, respeito e afeto. Das seis professoras observadas, apenas duas tinham uma postura vertical, pois precisavam dar as ordens que deveriam ser obedecidas, por não existir um clima de construção de regras ou “combinados” entre o adulto e a criança. As outras quatro professoras já haviam estabelecido com as crianças, um clima de partilha, de trabalho coletivo. As crianças tinham liberdade para falar, levantar-se de suas carteiras para pegar o material dos quais iriam precisar para desenvolver as atividades propostas, ir ao banheiro, ir até o filtro com calma e sem, essencialmente, ter de pedir para a professora todas as vezes que necessitavam de alguma coisa.

Porém, na sala das professoras “B” e “E”, ouvimos inúmeras vezes, a expressão, “menino volte para o seu lugar”, “o que você já está fazendo aí novamente?” “Vou ficar triste com você, já falei várias vezes com você, vou mandá-lo para a diretoria..., olha aí você novamente!”.

Nota-se nestes dois casos, o caráter vertical usado pela professora, num exercício de autoridade/chantagem: “eu falo e você obedece”, sem nenhuma possibilidade de se reconstruir a autonomia da criança.

As outras quatro professoras (A, C, D e F) apresentam um relacionamento de mais igualdade com suas crianças. Elas sentam-se nas carteiras para acompanhá-las, atendendo-as individualmente, fazendo muitas perguntas e ouvindo-as. Observamos uma maior diversificação de atividades, cantos, desenhos, livros, conversa informal entre elas e tratam as professoras pelo nome. Apesar das rotinas dessas professoras serem semelhantes à das outras, apresentam um processo de trabalho pedagógico voltado, também, para os interesses das crianças, que participam das atividades propostas com naturalidade, demonstrando familiaridade com os jogos e materiais dos quais fazem uso para trabalhar.

Após todas as horas de observações, do desenrolar de um dia de aula nas salas das professoras “B” e “E”, verificamos com clareza, que as crianças são direcionadas para seres obedientes, passivas, como se não soubessem nada, que precisam ser ensinadas.

Se a concepção de criança fosse a de um ser ativo, sujeito de sua aprendizagem, certamente outras atividades seriam observadas, tais como escrever qualquer coisa que quisessem (textos espontâneos), escrever o nome dos colegas, escrever frases formuladas por eles próprios, canções conhecidas, arriscariam mais, ousariam.

Nas salas das professoras “A”, “C”, “D” e “F”, verificamos que as crianças eram vistas por outro prisma, com maior participação, guardavam os materiais depois do uso, apagavam a lousa, distribuíaam os papéis, os lápis etc. Havia uma combinação prévia dos ajudantes do dia, podiam escolher os colegas com quem sentar para lanchar, participavam dos combinados para cada atividade, abrindo-se um espaço para interlocuções e interações horizontais.

As observações das atividades desenvolvidas levam-nos a inferir que a criança ainda é tida como um ser que deve ser corrigido, informado, dirigido para se tornar um futuro adulto, mesmo nos casos onde as relações já não são tão verticais, pois os materiais expostos nas paredes, a organização dos espaços da sala de aula, as rotinas e as constantes instruções recebidas pelas coordenadoras e direção da escola, têm o caráter de verticalidade e são muito incisivas o que é, constantemente, confirmado pelas professoras.

“Não posso mexer nos armários e no espaço da sala de aula que logo aparece alguém querendo saber que negócio é esse? Para que isso?”  
(Entrevista, Professora F, 2000).

Justamente por perceber a necessidade de repensar essas concepções de infância e educação infantil que em 1996, a nova LDB exigiu, em regime de urgência, que os sistemas de ensino e as instâncias reguladoras da área da educação estabelecessem normas e diretrizes que garantissem o caráter educativo das creches e pré-escolas e suas inserções nos sistemas de ensino, especialmente das creches que, como é sabido, têm-se caracterizado mais por seu caráter assistencial do que pelo educativo, como se tudo isso pudesse ser resolvido num átimo. A referida Lei não prevê condições efetivas para que haja sua implementação e continua hesitante na divisão de responsabilidades, ou seja, o

município nem pode descomprometer-se dela, nem forçar o Estado a contribuir, efetivamente, com a manutenção da educação infantil.

Em 2000, a Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, através da Coordenação Geral de Educação infantil implantou o

Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação, que ‘tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares, também elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens (BRASIL, 1999, p. 11).

O referido Programa foi organizado em conjuntos de 11 módulos, a serem desenvolvidos num total de 172 horas e incluiu diferentes ações (BRASIL, 1999, p. 7), tais como:

- Distribuição e implementação dos Referenciais para a Formação de Professores;
- Apoio aos Estados e aos Municípios interessados na reformulação de planos e carreira;
- Criação de pólos de apoio técnico-operacional para a Educação Infantil;
- Elaboração e divulgação de novos programas da TV Escola;
- Realização de seminários sobre formação de formadores em parceria com as universidades e outras instituições;
- Elaboração e divulgação de módulos orientados de estudo dos Referenciais Curriculares Nacionais – os Parâmetros em Ação.

Resta-nos, agora, analisar essa nova proposta de trabalho. A que vem? Reforçará o profissional da educação infantil como um educador inato, passivo, amoroso, que age com bom senso? Ou trabalhará o momento de “formação” como apenas o início do processo de educação permanente, considerando a importância de privilegiar, não a quantidade, mas a qualidade das informações e das interações professor x aluno x conhecimento, no sentido de tornar o aluno apto a dirigir seu próprio esforço de

aprendizagem de maneira eficiente e eficaz? E a formação inicial, abrirá espaço à prática como eixo do currículo, de maneira que permita e provoque o desenvolvimento das capacidades e competências no conhecimento – na ação, característico da prática desse profissional?

O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade (GÓMEZ, *in*, NÓVOA, 1997, p. 110).

Talvez essa proposta venha contemplar os anseios dos professores, que deixaram claro, durante a entrevista, a necessidade de realizar um trabalho coletivo, partilhado, refletido, e que o seu curso de formação inicial deixou de lado.

Pudemos participar desse processo de capacitação e tivemos a oportunidade, ora como participante, ora como “formadora”, de constatar que o material de estudo é de excelente qualidade, no que se refere à sustentação teórica, variedade de textos, atividades de reflexão sobre a rotina de sala de aula, atividades propostas para o aluno, num exercício de reflexão sobre o que fazemos, por que fazemos e o que pretendemos. Tivemos acesso a 12 fitas de vídeo de maneira que pudemos analisar situações vivenciadas em sala de aula, atividades propostas, dificuldades encontradas e o processo de aprendizagem das crianças e dos professores.

Porém, apesar de todo um cronograma de execução dessa capacitação pronta e em andamento, a Secretaria de Educação do Município de Campo Grande dificultou a saída dos professores para o referido evento e reduziu o tempo proposto pelo Programa, comprometendo a sua execução. Paralelos a esse Programa, também, vão surgindo outros cursos de capacitação, inclusive de pressupostos teóricos contrários, e, as escolas e os profissionais são indicados para participarem dos mesmos. O que foi possível constatar é que numa mesma escola existem quatro programas sendo implantados, o que não tem favorecido a troca de experiência e o trabalho coletivo, tendo em vista que têm concepções diferentes quanto ao processo de aprendizagem. O que temos visto é uma Secretaria de Educação sem direcionamento, preocupada só com os índices de aprovação em detrimento da qualidade da educação e ignorando claramente o processo de aprendizagem do próprio

professor e dos formadores que fazem parte desses programas. Pudemos ouvir os supervisores escolares comentarem que:

“Como vou orientar os professores se estamos em programas diferentes? Eu nem sei quais as orientações dadas pela capacitação recebida pelo professor, com o qual eu deveria trabalhar [...] Me sinto inútil [...] Tenho a impressão que nem a Secretaria sabe o que quer [...]”

Verificamos, com este depoimento, que o professor vai continuar sozinho, sem ajuda, orientação e, conseqüentemente sem a reflexão necessária ao seu processo de formação continuada, sem a oportunidade de aprender a aprender.

“A faculdade não me ajudou muito, nem uma troca de experiência entre as colegas que eu acho já me ajudaria bastante, isso é muito importante” (Entrevista, Professora B, 2000).

A formação continuada ou permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. Tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for necessário. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, do fazer por fazer, porque foi sempre assim, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Diante disso, comprovamos que nesse caso nem a formação inicial e nem a continuada têm cumprido com os seus propósitos. As professoras “C” e “F” reafirmam nossa análise:

“Eu acho que as escolas de formação estão tão longe [...] é preciso que haja uma formação continuada para suprir esta formação. Elas estão longe de tudo que vão ter que capacitar o professor para trabalhar” (Entrevista, Professora C, 2000).

“Eu acho que a universidade poderia contribuir mais [...] em alguns momentos eu me frustrei, a minha expectativa era maior do que foi oferecido” (Entrevista, Professora F, 2000).

Essas professoras perceberam que os cursos de formação inicial não têm suprido as suas necessidades como educadoras. Não compreendem bem o que é, pois pensam que seria necessário “que as faculdades dessem sugestões, métodos, modelos de

como proceder [...] eu não sei se é meio escamoteado por causa da formação [...] eu não sei se isso ainda é assim [...] não fica muito claro” (Entrevista, Professora E, 2000).

“A minha formação contribui na medida que eu aprendi muitas coisas principalmente a parte teórica [...] muitas coisas que eu não entendida, coisas que eu vivia na minha sala e eu não sabia o por quê” (Entrevista, Professora A, 2000).

“[...] eu já fui para faculdade meio tarde, quando eu fui fazer faculdade, já tinha quinze anos que eu havia concluído o magistério. Eu achei isso uma vantagem porque eu já vinha de uma experiência em sala de aula, de prática, então veio essa teoria que muito está me ajudando, servindo para confrontar com a prática e ver as experiências [...]” (Entrevista, Professora D, 2000).

“A faculdade me possibilitou uma reflexão sobre a educação infantil, de estar analisando o tipo de atividades que eu levava antes de 1993 e o tipo de atividades que proponho agora. Antes da faculdade quando eu dava aula, eu fazia mais exercícios de coordenação motora. Não trabalhava tanto a criatividade do aluno” (Entrevista, Professora E, 2000).

Estas declarações reafirmam a necessidade de que as instituições formadoras analisam os seus objetivos e conteúdos da formação inicial. É preciso considerar as novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social exigida à escola, quanto em relação à necessidade de formar um profissional reflexivo.

O documento “Referenciais para Formação de Professores, da Secretaria de Educação Fundamental/MEC” (BRASIL, 1999, p. 65) recomenda que as instituições formadoras, universidades, institutos, devem:

Alem de garantir aos professores um processo contínuo de formação, é imprescindível que se criem dispositivos de articulação entre o trabalho da instituição formadora e o trabalho das escolas do sistema de ensino, como por exemplo, o estágio planejado é acompanhado pelas duas instituições e a criação da figura de “professor formador”. Esse profissional é um professor experiente que recebe o estagiário em sua turma e o acompanha, discutindo com ele o que faz, as decisões que toma, as dificuldades que encontra e participando da orientação de seu projeto de trabalho como estagiário. Isso exige que os formadores da escola de formação orientem esse processo, criando assim um trabalho sistemático com o professor formador.

Defende-se hoje, a necessidade de investir no profissional da educação infantil. Sabemos que este aspecto é de fundamental importância, visto que vem definir a função da educação infantil e delinear o perfil desse profissional, porém é importante frisar que:

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativado pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento ‘puro’, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Para compreender melhor este importante e complexo componente da actividade do profissional prático é necessário distinguir três conceitos diferentes que integram o pensamento prático na sua acepção mais nata: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1983, p. 72)

Verificamos que ao concluírem os cursos de graduação os professores sentem-se melhores preparados e conscientes de que tem muito a aprender e que, o fato de já estarem em sala de aula os tem ajudado a aliar a teoria à prática. De acordo com Gatti (1997, p. 40), “é preciso, com sabedoria, aliar aquilo que é necessário saber para saber fazer, com o que é necessário saber para analisar, refletir e criticar para transformar”.

Indagados sobre a formação necessária para trabalhar com crianças de zero a seis anos, as professoras responderam:

“Me considero preparada, mas tenho muito a aprender, eu acredito que a minha formação profissional e a minha pouca experiência que adquiri nesses anos me ajudam muito [...] tenho certeza que tem muita coisa para eu aprender ainda, mas eu me considero bem preparada” (Entrevista, Professora A, 2000).

“Eu acho que eu nunca estou preparada. Todo início de ano quando eu chego aqui, na sala, e olho para as crianças, eu me pergunto: ‘meu Deus do céu, será que eu vou dar conta dessas crianças’? Então, eu acho que está sempre faltando alguma coisa. Às vezes eu entro em depressão, achando que não vou dar conta, aí eu converso com as minhas amigas, colegas de trabalho pra vê se isso acontece com elas também [...]” (Entrevista, Professora B, 2000).

“Por mais que eu estude, por mais que eu procure, eu sempre encontro falhas. Bom, preparada [...] eu acho que ninguém está preparado, a gente tem um conhecimento [...] mas, cada coisa que surge é uma novidade e cada novidade tem que ser pesquisada, tenho que ir atrás, porquê nada está pronto aí” (Entrevista, Professora C, 2000).

“Eu acredito que sim [estou bem preparada]” (Professora D).

“Me considero. Dentro do meu limite, de tudo aquilo que eu já estudei e já vi [...] e das experiências em sala de aula” (Professora E).

“Totalmente, não. Têm questões que eu comecei a pesquisar mais. As crianças tomam determinadas atitudes [...] e às vezes a gente fica em conflitos. Por que fez isso? Por que fez aquilo? Eu não me considero bem preparada, procuro ampliar os meus conhecimentos [...] São os meus erros que têm me ajudado” (Entrevista, Professora F, 2000).

Estes depoimentos revelam que, a despeito dos cursos de formação de professores serem questionados quanto à sua função, têm favorecido a integração do conhecimento acadêmico de maneira que estes profissionais usem-nos como instrumentos para interpretar a realidade, mesmo quando se deixam contaminar de tudo que os rodeia e param de pensar sobre a sua ação, permitindo que esta reflexão sobre a ação seja, também, contaminada pelo processo de amalgamação que se firma, cada vez mais, nas escolas. Um processo contínuo em que o fazer coletivo dá lugar a um fazer solitário, no qual não existe a troca, o pensar sobre, com os seus pares e sim um trabalho de “isolamento do vírus”, característico de uma ação opressora, típica de ditames de pessoas que assumem cargos com objetivos claros da preservação do que está aí, uma escola que produz a ignorância e não uma escola que se sente comprometida com a combinação da análise política da educação e de questões didático-metodológicas, de maneira que pudessem revigorar a esperança na possibilidade concreta da reversão do quadro atual da educação infantil.

Os depoimentos puderam ser comprovados durante o período de observação, no qual constatamos a coerência da fala com a ação. A preocupação do planejamento como instrumento do processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, a articulação da atividade escolar e a problemática do contexto social estavam presentes no fazer de cada uma das professoras participantes deste estudo.

Cada planejamento possui características diferentes, com concepções, também, variadas, mas demonstrando uma preocupação com o fazer, as questões sociais, valores, com que conteúdos trabalhar, como evidenciam alguns dos depoimentos:

“Ah [...] durante todo o período que você fica com a criança, muitas vezes você fica mais tempo com as crianças que os pais, então você tem que ficar sempre passando pra eles estas questões de: higiene, do respeito. A questão da educação das pessoas ‘do com licença’, ‘por favor’, do ‘muito obrigado’, essa questão toda de respeito com o colega, do respeito com o material dos outros, do cuidado com as suas coisas. Desse entendimento das coisas que acontecem no mundo, que você ouve na televisão e no rádio, você vê nas revistas, essa questão toda de será que está certo? Será que está errado? Será que se fizesse assim não seria melhor? Por que as crianças trazem muito isso, elas vivem isso, a fome, o desemprego, toda essa questão social, que você tem que está discutindo. Elas refletem sobre as coisas” (Entrevista, Professora A, 2000).

Percebemos que a professora faz uma análise não só dos conhecimentos da criança como dos seus. E quando ela responde está dando início ao processo de reflexão sobre a atividade docente como exercício de um tipo especial de profissão cujos conhecimentos devem envolver não só as atividades rotineiras da sala de aula, mas, também, a formação para a cidadania:

“A gente fala muito sobre cidadania, né? A gente faz muito trabalho, aliás, eu falo muito, mas de repente não é suficiente, porque cidadania envolve várias coisas. Tem que envolver lá fora, a escola, o trabalho deles lá fora, essas reuniões, os grupinhos que eles fazem, a colaboração, a troca de material. Pra mim tudo já envolve cidadania. Eu trabalho os valores, envolvo a família, envolvo a relação deles com os outros” (Entrevista, Professora B, 2000).

A professora começou afirmando que trabalha muito com os valores, cidadania, mas, compreende que falar só não assegura o conhecimento. É necessário perceber e analisar as relações sociais que ocorrem na sociedade e, para tanto, se faz necessário envolver todos, escola e família.

Durante a observação, em sala de aula, presenciamos o trabalho das professoras com as crianças, no que se refere à discussão de combinados para desenvolverem as atividades propostas. Em um dos nossos acompanhamentos, por exemplo, participamos do desenvolvimento de um projeto que tinha como tema:

“Trabalhando com os sentimentos: amizade”. Ela discutia com as crianças sobre o tema e o que eles faziam, sentiam, se gostavam ou não de um amigo em particular. Ao final dos trabalhos registraram todas as discussões e conclusões do grupo em um livro coletivo e um painel foi exposto no pátio.

Ainda em relação à formação para a cidadania, envolvendo a questão de valores, as professoras “C” e “D” relataram:

“Bom, a primeira coisa que eu peço é o respeito deles com eles próprios e com os coleguinhas. Eu acho que começando por aí você abre todos os outros horizontes como exercício de cidadania, de como cuidar do seu material, da sala e aula, com as pequenas coisas. Tem uma coisa que eu faço com eles que eles acham muito interessante e os pais também [...] eu mando o caderninho de tarefa de casa dentro de um saco plástico. Eu acho que é começar daí do pequeno caderno dele [...]” (Entrevista, Professora C, 2000).

“Dos meus alunos [...] é fazê-los críticos. Trabalhar bastante a oralidade, onde eles possam se expressar livremente [...] mas, só que dentro das regras que a gente mesmo vive. Os limites precisam existir porque ele está vivendo em grupo e por isso ele tem que saber que a liberdade dele tem um limite, assim como o do outro também. Tem que respeitar porque se ele não respeitar o direito do outro, ele está saindo dos padrões, dos limites que a gente mesmo construiu dentro dos combinados de sala de aula. Daí eu acredito que dentro disso nós estamos trabalhando cidadania, ele está sabendo. Ele sabe quanto custa um lápis, qual é o momento de apontar esse lápis para não ficar o tempo inteiro lá acabando com o lápis. Saber que aquele lápis faz parte de uma história, que tem uma árvore por trás dele, e uma folha de papel, então a gente vai trabalhando essas coisas tendo dentro de um contexto, então ele vai sempre perceber o valor das coisas, os limites, os valores morais, os valores religiosos, etc.” (Entrevista, Professora D, 2000).

Seguindo o percurso do pensamento das professoras, verifiquemos o que diz a professora “F”.

“[...] você precisa ter conteúdo e estar sempre questionando esses conteúdos [...] analisando sempre o que você fez [...] além do conteúdo nós temos que ver a nossa metodologia. Eu tenho me questionado muito, mas ainda não é isso” (Entrevista, Professora F, 2000).

A professora “F” demonstra ter uma concepção de aprendizagem que considera a criança um ser passivo, “desentende-se” com o senso comum, colocando-o na berlinda. A reflexão sobre essas visões precárias das relações de hereditariedade e meio é a condição

básica da separação desses modelos que têm nos afastado da identidade própria do ser humano e, portanto, da compreensão do seu processo de conhecimento e da sua aprendizagem.

Com os planos de aula em mãos, tivemos a oportunidade de observar que os projetos, sobre os mais diversos temas, são trabalhados a numa visão interdisciplinar, aqui concebida por uma “atitude de superação de toda e qualquer visão fragmentada e/ou dicotômica que ainda mantemos de nós mesmos, do mundo e da realidade” (BOCHNIAK, 1998, p. 28).

Reconhecemos que o espaço de sala de aula é contraditório, que se apropriar só das novas teorias não resolverá as questões da educação, mas, entendemos que os cursos de formação para professores devem despertar o compromisso com a educação favorecendo a discussão sobre o papel da escola pública que, aparentemente democrática (oportuniza a todos o acesso), na realidade ainda se apresenta com grandes lacunas, especialmente sobre essa própria formação (FREITAS, LIA, 1994, p. 10). A falta de um posicionamento crítico e/ou de visão da totalidade social por parte dos educadores é um obstáculo que precisa ser superado para a transformação significativa da atual prática pedagógica.

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (SCHÖN, 1987, p. 3).

As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas. Cada profissional precisa desenvolver a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo.

Ensinar é uma prática complexa, ainda mais nas condições de desigualdade social que o profissional enfrenta em face de seus alunos e as diferentes condições de escolarização com que tem de lidar no sistema.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O esforço empreendido para a realização deste estudo, cujo objetivo foi compreender o papel da formação inicial na prática pedagógica dos professores de educação infantil, e que importância atribuem a essa formação para melhoria do seu fazer docente, foi elaborado tendo com inquietação primeira a nossa prática como coordenadora responsável, também, pela formação de professores para a educação infantil, na Secretaria de Educação do Município de Campo Grande.

Adotamos a metodologia de natureza qualitativa, que possibilitou a utilização de procedimentos de entrevistas e observações em sala de aula para a coleta de dados. Na fase de análise, alguns dados foram confirmados, outros foram abandonados por não terem contribuído com informações significativas para a questão em foco e outros, ainda, foram questionados para evidenciar sua pertinência.

Este estudo permitiu-nos conhecer qual a concepção de infância, de educação infantil e a importância que o profissional atribui à sua formação inicial, de um grupo de professores pré-escolares, da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS. Reconhecemos, no entanto, o caráter específico e não definitivo deste conhecimento obtido. Impõe-nos considerar, ademais, que essas concepções devem ser analisadas como legítimas construções de uma maneira particular de se pensar este objeto. Conseqüentemente, sua dimensão é de âmbito restrito, mas bastante significativo no tipo de ambiente escolar em que vivemos. Ao refletirmos sobre essas questões, não estamos colocando-as como totalmente válidas, ou seja, como único critério de verdade, mas sim considerando-as como sendo dados para a compreensão dessa realidade específica.

Neste período, convivendo com as professoras participantes da pesquisa e buscando analisar a sua prática, notamos que são as mesmas concepções que estão presentes em outras com as quais convivemos vários anos, como coordenadora. Precisamos definir e construir uma proposta político-pedagógica para a infância em nosso município. Portanto, quem construirá tal proposta?

A participação do professor no processo de sua formação, reflexão e do diálogo poderão contribuir para a conscientização e, conseqüentemente, para mudança de atitudes no seu fazer em sala em aula.

Nóvoa (1995) indica algumas condições que o professor precisa reunir para que esteja em situação de enfrentar os desafios deste século.

Reivindicar maior autonomia profissional participando das políticas educativas, ter consciência e estar alerta para a urgência da fala, estar presente nos círculos públicos e nas arenas científicas.

Legitimar novas atitudes científicas que consagrem a perspectiva de ação reflexiva de razão ou de reflexividade crítica.

[...] formar-se, assinalando as dimensões pessoais (o eu indivíduo) e as dimensões profissionais (eu coletivo) nas quais este processo se deve alicerçar.

Construir a profissão docente hoje implica em rever como o processo de formação inicial do professor e alguns aspectos a ele inerentes como, por exemplo, a imagem social do professor na sociedade, as condições financeiras para sua capacitação, as condições de trabalho que o mercado oferece, entre outros.

Esses fatores acarretam, em alguns casos, o abandono da profissão por oportunidades mais gratificantes e com melhores salários; a execução de atividades já definidas, sem saber o por quê e nem para que ensinar e, ainda, a jornada de trabalho extensa não possibilitando tempo para estudos, planejamento das ações e reflexão da prática.

Hoje, tem-se falado muito em formação em serviço ou capacitação continuada como meio de remediar a falta de competência sem, contudo, considerar o professor, a sua prática e os determinantes históricos e sociais de sua formação.

Discutir e refletir esta prática vai além da ação pedagógica na sala de aula e do trabalho coletivo na escola. Requer pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a autonomia e a responsabilidade conferida aos professores. Enfim, analisar e discutir o processo de profissionalização da docência.

A função social do professor deve ser a de um profissional capaz de contribuir para que a escola leve todas as crianças a aprenderem. Isto implica conceber o professor como um sujeito capaz de produzir conhecimento sobre sua própria profissão, capaz de construir competências que justifiquem sua profissão perante a sociedade.

A nossa formação profissional tem resultado em profissionais que executam tarefas, não correspondendo ao perfil do profissional que a sociedade necessita hoje. Faz-se necessário mudar este modelo de formação, é condição essencial as transformações da escola e dos modelos educativos atuais, tanto de alunos como de professores.

Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula? Obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional [...] O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina? (NÓVOA, 1995, p. 16-17).

Portanto, formar um profissional reflexivo significa proporcionar-lhe situações que estimulem e incentivem a análise e a reflexão sobre a prática de ensino. Os atuais pressupostos sobre formação de professores estão favorecendo a busca de novos referenciais para o entendimento da prática docente. Utilizamos as palavras de Freire para reforçar nossa análise:

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo interior. Com os sentimentos, com as emoções, com os

desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (FREIRE, 1993, p. 10).

Identificamos, por meio dos depoimentos das professoras, que a dinâmica interna do processo de trabalho pedagógico traz em si a dicotomia entre teoria/prática. ao reconhecermos essa contradição, admitimos a necessidade daí decorrente, de uma reflexão sobre a matriz do pensamento que serve de base para os Cursos de Pedagogia. Entretanto, verificamos que esta formação inicial tem proporcionado um embasamento teórico que tem gerado conflitos entre a teoria e o fazer em sala de aula, mesmo que estes não sejam solucionados.

Entretanto, para analisarmos a formação de professores no Brasil e, em especial, em Campo Grande-MS, exige-nos considerar sua heterogeneidade. Por um lado, observamos o que diz respeito às condições dos alunos, num contexto de diversidade cultural e desigualdade social, e isso exige que o ensino contemple as peculiaridades regionais e as especificidades dos grupos atendidos pela escola. Por outro lado, a oferta de formação para professores, também, apresenta desigualdades, uma vez ou há lugares em que os professores continuam sendo habilitados sem que haja emprego; em outros lugares a ausência de profissionais habilitados, nos quais muitos professores assumem salas de aula sem ter formação específica. Por exemplo, na Rede Municipal de Ensino/REME/Campo Grande-MS, todos os 186 professores que atuam em salas de educação infantil têm curso superior e, nos 43 Centros de Educação Infantil (CEINFs), dirigidos pela Secretaria Municipal de Assistência Social e do Trabalho (SAST), ainda, existem profissionais leigos convocados que, gradativamente, por exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, terão que ser substituídos<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação/Campo Grande/MS, 2000.

Vivemos hoje, um momento de transição e as iniciativas de políticas educacionais para a formação de professores precisam, ao mesmo tempo, considerar a realidade atual e favorecer uma formação de nível superior. Esta formação tem sido considerada fundamental, uma vez que possibilita que o processo de profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e de direito de todos. Nesse caso a formação de professores, desde o início, pode ocupar-se com o desenvolvimento de capacidades profissionais.

Esta pesquisa poderá contribuir para o redimensionamento do trabalho do professor de educação infantil, de forma que este assuma posturas mais condizentes com as suas necessidades profissionais nessa área e, conseqüentemente, melhore a qualidade do seu fazer com a criança. É preciso que nós, educadores, ampliemos as discussões e horizontes para que, efetivamente, exerçamos nosso papel de transformadores e geradores de novos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ordália Alves. **Educação infantil:** uma análise das políticas prá pré-escola. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1994.
- ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola:** revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira, 1994.
- ARIÉS, Philippe. **História da social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel González. O significado da infância. **Criança**, Brasília, n. 23, p. 17-21, 1989.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar.** Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1996.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor:** o cotidiano da escola: Petrópolis: Vozes, 1993.
- BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento.** A interdisciplinaridade na escola... e fora dela. São Paulo: Loyola, 1998.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 10, dez., 1989b.
- BRASIL. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1975.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Legislação e normas da educação pré-escolar**. Brasília: SE, 1979.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes do pré-escolar**. Brasília: COEPRE, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Programa nacional de educação pré-escolar**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1982.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Relatório sobre estilos de oferta de pré-escolar**. Brasília: SEB/OMEP, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil – 05/10/88**. São Paulo: Atlas, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Política de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília: SEF/DPE/COEDI, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Política educacional de educação infantil**. Brasília: SE, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: SEF/DPE/COEDI, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação infantil: bibliografia anotada**. Brasília: SEF/DPE/COEDI, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394**. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros em ação. **Conteúdo – Educação infantil**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental. Raízes e Atas, 1997.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de professores: um desafio**: Goiânia: UCG, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: educação infantil**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLL, Marchesi & PALÁCIOS. **Desenvolvimento psicológico e educação – psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 1996.

FERRARI, A. R. Evolução da educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 69 (161): 55-74, jan./abr., 1988.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores se carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1997.

GUDSDORF, Georges. **Professores: para que? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN Jr., M. **Revista brasileira de educação**. São Paulo: Autores Associados, n. 14, 2000.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.

\_\_\_\_\_. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação ou tutela?** São Paulo: Loyola, 1991.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia A. **Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE nº 53**. Campo Grande: Conselho Estadual de Educação, 1980.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares – pré-escolar**. Campo Grande: Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, 1992.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes gerais para o ensino pré-escolar e do 1º grau**. Campo Grande: Secretaria de Educação, 1989.

\_\_\_\_\_. **Proposta para uma diretriz pedagógica de educação pré-escolar da REME**. Campo Grande: Secretaria de Educação, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOBRAL. **Vivendo a pré-escola**. Rio de Janeiro: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1982.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAIS, Régis de. **A sala de aula: que espaço é esse**. Campinas: Papyrus, 1991.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instinto de Inovação Educacional, 1997.

- OKUDA, M.M. **Conceito de criança e aluno entre professores de 1º grau**. Dimensões semânticas através de análise fatorial. 1985. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.
- PIMENTA, Selma G. Aspectos gerais da formação para educação infantil nos programas de magistério de 2º grau. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- PRIORE, Mary del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.
- PUENTE, M. de La. **O ensino centrado no estudante**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.
- SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- SOUZA, S Jobim e KRAMER, S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.
- SOUZA E SILVA, Maria alice Setúbal et al. **Função social da Escola**. [S.I.]: CENPEC, 1997, vol 1, (Coleção Raízes e Asas).
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Cortez, 1998.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

## **ANEXOS**

## **Anexo I**

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

#### 1. Em relação à concepção de educação infantil

- como a professora se relaciona com os alunos
- como, na prática, ela vivencia, o seu próprio conceito de educação infantil. (há coerência?)
  - recepção dos alunos
  - material exposto nas paredes
  - propostas de atividades pedagógicas

#### 2. Em relação à formação inicial do professor

- rotina de sala de aula (brincar, cantar, movimentar, escrever, contar e outros) revela apreensão e aplicação dos conhecimentos discutidos nos cursos de formação?

**Anexo II**

**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

## Relatório para entrevista realizada com professores

### I - Dados gerais de identificação

1. Há quanto tempo você ministra aulas na Educação Infantil?
2. Qual a sua idade?
3. Com quantos anos você se formou?
4. Há quanto tempo é professora?
5. Já foi professor antes?
6. Você tem outra ocupação além de ser professor?  
 Sim. Qual?..... Por quê?.....  
 Não.
7. Qual a sua formação?  
 Curso de graduação. Qual?  
 Curso de especialização. Qual?

### II – Dados sobre a prática pedagógica

1. Você se considera preparado pedagogicamente para atuar na Educação Infantil?
2. Qual a sua maior preocupação em relação a Educação Infantil?
3. Quais os motivos que a levam a dar aulas para a Educação Infantil?
4. Você acredita que somente o domínio do conteúdo específico e a competência técnica são suficientes para a prática da docência na Educação Infantil?
5. Qual o seu conceito de Educação Infantil?
6. Como você vê a Educação Infantil na atualidade?
7. Qual deve ser o perfil do profissional que trabalha com crianças de 0 a 6 anos?
8. Qual a sua contribuição para o exercício de cidadania dos seus alunos?
9. No preparo de suas aulas o que você utiliza? Como você faz? Você planeja? Em que momento?

10. Qual a maior dificuldade que você encontrou ou encontra para ser professor na Educação Infantil da REME: Campo Grande/MS?
11. O que significa formação pedagógica para você?
12. Você considera que suas aulas criam espaço-oportunidade para que o aluno construa seu conhecimento?
13. De que maneira a sua formação acadêmica contribui para o seu exercício profissional?
14. O que você entende por formação continuada? A L.D.B. tem dado ênfase à formação continuada dos profissionais que atuam na educação. Como você vê isso?
15. Você tem participado de cursos, reuniões de estudo, seminários e outros?
16. Como isto tem refletido na sua prática educativa?
17. Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem ao professor desempenhar o seu trabalho eficazmente?
18. Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver?