

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA**

**UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
NA CIDADE DE IMPERATRIZ - MA**

São Luis

2007

**KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA**

**UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
NA CIDADE DE IMPERATRIZ - MA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em  
Educação da Universidade Federal do  
Maranhão, para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. César Augusto  
Castro.

São Luis

2007

Souza, Karla Bianca Freitas de.

Uma análise das implicações da formação na práxis pedagógica de professoras de educação infantil na cidade de Imperatriz – MA / Karla Bianca Freitas de Souza. – São Luís: UFMA, 2007.

131 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, 2007.

1. Educação – Imperatriz. 2. Formação de professores. 3. Educação infantil. I. Título.

**KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA**

**UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
NA CIDADE DE IMPERATRIZ - MA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em  
Educação da Universidade Federal do  
Maranhão, para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. César Augusto Castro (Orientador)  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**1º EXAMINADOR**  
Profª Conceição Ramos  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**2º EXAMINADOR**  
Profª Iran de Maria Neres Leitão  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

À minha família, que se constitui meu fundamento maior de vida. Em especial, aos meus pais, fonte de motivação e incentivo através do amor dedicado em minha caminhada pedagógica.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, disposição e inteligência.

A minha família pelo amor e orientação a mim dedicados.

Aos Professores do Mestrado em Educação da UFMA que com sabedoria e dedicação, ofereceram os pressupostos teórico-metodológicos que me impulsionaram a seguir em frente e avançar em minha produção intelectual.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. César Augusto Castro que com competência e carinho, me conduziu, no transcurso do caminho que me propus a percorrer.

Aos colegas do Mestrado, pelo apoio e colaboração no decorrer do curso e especialmente, na realização do presente trabalho.

Ao meu amigo Ronald Sá que com paciência e dedicação colaborou na revisão do texto.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização do presente trabalho.

“Eu fico com a pureza das respostas das crianças:

É a vida! É bonita e é bonita!

Gonzaguinha.

## RESUMO

A investigação aborda a relação formação e prática docente de professoras de uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Imperatriz – MA. Enfoca o currículo e sua relação com a formação docente, a trajetória histórica da infância e o surgimento da educação infantil na Europa e no Brasil. Apresenta as políticas públicas para a educação infantil no Brasil e as contribuições da psicologia do desenvolvimento infantil. Compreende o espaço de formação e os pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam bem como as concepções de criança, infância e educação infantil que orientam a práxis pedagógica. A base teórica que fundamenta este estudo centra-se nos autores Silva (2005), Lopes; Macedo (2002), no campo do currículo, Tanuri (2000), Vilela (2000), Freitas (2001), Oliveira ( 2000 ), Barreto (2004 ) sobre formação docente e Phillipe Àires (1981) Freitas; Kuhlmann Jr.(1991 ) Kramer ( 2006 ), Kishimoto (2005), Campos; Rosemberg; Ferreira ( 2001), Kramer (1994) e Oliveira (2002) no âmbito da infância e da educação infantil, dentre outros. O objetivo central traçado para a pesquisa consiste em analisar as implicações da formação docente na práxis pedagógica das professoras tendo como referência, os aportes teórico-metodológicos que fundamentam tais cursos face à legislação educacional para a educação infantil. A metodologia adotada é uma pesquisa com professoras de uma escola de educação infantil, na qual foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observações em classe e entrevista semi-estruturada. O estudo aponta para a necessidade de uma análise do processo de formação vivenciado pelas professoras a fim de que compreendam os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam a organização do trabalho pedagógico e a construção de uma práxis capaz de atender às demandas da criança no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Currículo. Formação Docente. Educação Infantil.

## ABSTRACT

The investigation approaches the relationship between graduation and educational practice of teachers from an Infantile Education School of the Municipal School Network in Imperatriz - MA. It focuses on the curriculum and its relationship with the teacher graduation, the childhood historical life and the rising of the infantile education in Europe and in Brazil. It presents the public politics for the infantile education in Brazil and the contributions of infantile development psychology. It involves the graduation space and the theoretical-methodological presuppositions that validate it as well as child's conceptions, childhood and infantile education that guide the pedagogic praxis. The theoretical base that validate this study is centered on authors like: Silva (2005), Lopes; Macedo (2002), in the field of curriculum, Tanuri (2000), Vilela (2000), Freitas (2001), Oliveira (2000), Barreto (2004) on teacher graduation and Phillipe Àires (1981) Freitas; Kuhlmann Jr. (1991) Kramer (2006), Kishimoto (2005), Campos; Rosemberg; Ferreira (2001), Kramer (1994) and Oliveira (2002) in the extent of childhood and infantile education, among others. The central objective planned for the research consists of analyzing the implications of the teacher graduation on the teachers' pedagogic praxes having as reference, the theoretical-methodological contributions which validate such courses under the educational legislation for infantile education. The adopted methodology is a research with teachers of a school of infantile education, in which the following instruments of collecting data were used: observation in class and semi-structured interview. The study points out for the need of an analysis of the graduation process undergone by the teachers so that they understand the theoretical-methodological presuppositions which subsidize the organization of the pedagogical work and the construction of a praxes capable of assisting the child's demands in the context of the infantile education.

**Keywords:** Curriculum. Teacher Graduation. Infantile education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1.1</b>	<b>Contextualizando a problemática</b> .....	13
<b>1.2</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	14
<b>1.3</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	14
<b>1.4</b>	<b>Referencial teórico</b> .....	15
<b>1.5</b>	<b>Os caminhos metodológicos</b> .....	16
1.5.1	Universo da pesquisa .....	17
1.5.2	Procedimentos metodológicos.....	18
1.5.2.1	<i>Pesquisa bibliográfica</i> .....	18
1.5.2.2	<i>Observação sistemática</i> .....	19
1.5.2.3	<i>Entrevista semi-estruturada</i> .....	20
<b>1.6</b>	<b>Apresentando o texto</b> .....	21
<b>2</b>	<b>O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE</b> ....	23
<b>2.1</b>	<b>Revisão histórica do currículo</b> .....	23
2.1.1	O currículo no Brasil .....	29
<b>2.2</b>	<b>Repensando o currículo da formação docente</b> .....	33
2.2.1	A criação das escolas normais .....	34
2.2.2	Reflexões sobre a formação docente no contexto da década de 90.....	37
2.2.3	A formação de professores de educação infantil e sua relação com o currículo de educação infantil.....	40
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços e impasses</b> .....	46
<b>3.1</b>	<b>Primeiras aproximações sobre a infância</b> .....	47
<b>3.2</b>	<b>O surgimento da Educação Infantil no contexto europeu</b> .....	50
<b>3.3</b>	<b>Em busca de uma compreensão sobre o desenvolvimento infantil</b> .....	54
3.3.1	As contribuições de Jean Piaget .....	57
3.3.3	As contribuições de Henri Wallon.....	62
<b>3.4</b>	<b>A educação da infância no Brasil</b> .....	63
<b>3.5</b>	<b>A Educação Infantil no cenário das políticas públicas brasileiras a partir da década de 90</b> .....	69
<b>4</b>	<b>O ENCONTRO COM A REALIDADE E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	78

<b>4.1</b>	<b>Em busca do conhecimento sobre as Professoras sujeitos da pesquisa: formação e atuação na Educação Infantil</b> .....	78
4.1.1	O contexto da formação.....	78
4.1.1.1	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN</i> .....	80
4.1.1.2	<i>Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento – ARCO</i> .....	81
4.1.1.3	<i>Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA</i> .....	81
4.1.2	Contribuições da formação para a prática docente.....	82
4.1.2.1	<i>Professora 1</i> .....	83
4.1.2.2	<i>Professora 2</i> .....	84
4.1.2.3	<i>Professora 3</i> .....	85
4.1.2.4	<i>Professora 4</i> .....	86
4.1.2.5	<i>Professora 5</i> .....	87
4.1.2.6	<i>Professora 6</i> .....	88
4.1.2.7	<i>Professora 7</i> .....	89
4.1.2.8	<i>Professora 8</i> .....	90
<b>4.2</b>	<b>Concepções que permeiam a práxis pedagógica</b> .....	91
<b>4.3</b>	<b>A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil</b> .....	96
4.3.1	A práxis pedagógica de duas professoras: convite à reflexão .....	101
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	113
	REFERÊNCIAS .....	117
	APÊNDICES .....	124

## 1 INTRODUÇÃO

A realização de um estudo sobre a formação de professoras de educação infantil surgiu de nossa experiência profissional, inicialmente como professora e depois, como coordenadora pedagógica em instituições de Educação Infantil na Cidade de Imperatriz, Estado do Maranhão.

Tendo vivenciado inúmeras situações desafiadoras no decorrer de nossa prática docente e no acompanhamento pedagógico das Educadoras da Rede de Creches de Imperatriz, começamos a nos questionar: qual o papel da formação para a prática docente? Como esta tem se efetivado na prática de professores/as que atuam na educação infantil? Quais seriam os pressupostos teórico-metodológicos implementados no processo de formação? De que modo esses pressupostos repercutem na prática docente?

Através de nosso trabalho na Rede de Creches de Imperatriz, percebemos inúmeras dificuldades de caráter pedagógico enfrentadas pelas Educadoras, dentre as quais podemos destacar: a elaboração do projeto pedagógico, o planejamento, o processo de avaliação, a articulação cuidar, educar e brincar, dentre outros aspectos.

Tal realidade despertou em nós o desejo por pesquisar a formação de Professores que atuam na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Imperatriz, no intuito de analisarmos de que maneira tal formação contempla as dimensões necessárias à prática docente em Educação infantil. Por meio de pesquisa “*in loco*”, buscamos compreender quais as contribuições dos pressupostos teórico-metodológicos adquiridos no período da formação para a práxis pedagógica destes/as profissionais.

No cenário da formação de Professores/as de Educação Infantil que atuam na Rede Municipal de Imperatriz não existe nenhuma pesquisa científica que trate da relação formação e prática docente. Acreditamos que o presente trabalho poderá contribuir para o enriquecimento da *práxis pedagógica* nas instituições de Educação Infantil, na medida em que suscitará questionamentos, reflexões, críticas, enfim, um amplo debate acerca da formação docente.

Neste trabalho *práxis* é entendida como:

[...] atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre a teoria e a prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia. A *práxis* não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem mesmo tão limitada que se reduza a uma atividade meramente material. (VASQUEZ, 1990, p. 406).

Dessa forma, utilizamos o conceito de práxis para explicitar uma prática social e contextualizada, efetivada por meio da articulação com a teoria que conduzirá a uma ação transformadora no cotidiano da ação docente.

### **1.1 Contextualizando a problemática**

A profissionalização de Educadores, para atuar em Educação Infantil no Brasil, foi historicamente pautada sob uma concepção assistencialista que tradicionalmente direcionou o trabalho realizado nas creches. Tal realidade fez com que “[...] pessoas sem qualificação profissional específica fossem recrutadas para cuidar das crianças e interagir com elas.” (OLIVEIRA 2002, p. 23).

O profissional de Educação Infantil surge sem qualquer exigência de qualificação, e apenas a partir de mudanças sociais significativas que influenciaram reformas no âmbito da legislação e no sistema educativo, é que sua formação passou a ser seriamente discutida. Cerisara (2002) aponta alguns elementos que contribuem para uma problematização da formação docente no âmbito da educação infantil, destacando:

[...] de um lado, o projeto defendido pelo movimento organizado dos educadores que entende a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério; considera a Universidade como lugar privilegiado para esta formação; defende uma sólida formação teórica; assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre teoria e prática e concebe o professor como intelectual; e, de outro, o projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação que se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais com a retirada da formação de professores das universidades e propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel do professor a mero executor de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino. (informação verbal)<sup>1</sup>

Neste trabalho, defendemos as idéias do projeto dos educadores, segundo o qual, a formação de professores de educação infantil deve estar pautada em um sólido arcabouço teórico, a fim de que possam desenvolver uma práxis capaz de contemplar as dimensões do conhecimento historicamente elaborado, conhecimento crítico e emancipatório que contribuam para a efetivação das transformações exigidas pela sociedade.

A questão que nos propomos investigar surgiu durante o desenvolvimento de nosso trabalho na Coordenação Pedagógica da Rede de Creches, onde percebemos

---

<sup>1</sup> Palestra proferida por Ana Beatriz Cerisara no II Encontro Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil em Florianópolis, em junho de 2002.

Professoras com dificuldades para trabalhar com práticas de leitura, escrita, raciocínio lógico - matemático, atividades lúdicas, dentre outros aspectos que compõem a organização do trabalho pedagógico. Uma das causas possíveis para essas dificuldades acredita-se que deva ser a baixa incidência de professores com formação superior, uma vez que dos 316, somente 92 possuem uma graduação.

Sendo assim, sentimos a necessidade de investigar o processo de formação vivenciado por tais professores, pois acreditamos que com uma formação de qualidade poderão construir uma práxis pedagógica voltada para as reais necessidades da criança.

Diante do exposto, definimos como questão central de nosso trabalho: *A formação de Professoras, que atuam em uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Imperatriz, tem oferecido subsídios teórico-metodológicos capazes de contribuir com suas práxis pedagógica, de modo a atender às demandas da criança no contexto da Educação Infantil?*

Na tentativa de responder a tal problema levantamos as seguintes questões norteadoras:

1. Quais as implicações da legislação educacional no contexto da escola campo, particularmente para as professoras pesquisadas?
2. Quais as concepções de criança, infância e educação infantil que permeiam a práxis pedagógica das referidas professoras?
3. Como se efetiva a organização do trabalho pedagógico?
4. Como se processa a articulação teoria e prática no cotidiano da sala de aula?

## **1.2 Objetivo geral**

Analisar as implicações da formação docente na práxis pedagógica de professoras de uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Imperatriz, tendo como referência os aportes teórico-metodológicos que fundamentam tais cursos face à legislação educacional para a educação infantil.

## **1.3 Objetivos específicos**

- Analisar a legislação educacional específica para a Educação Infantil;
- Identificar a formação das professoras e sua relação com o tempo de exercício profissional na Educação Infantil;

- Compreender as concepções de criança, infância e educação infantil que permeiam a prática docente.
- Investigar a práxis pedagógica das referidas professoras no sentido de compreender quais as contribuições da formação para a práxis pedagógica no cotidiano da instituição infantil.

#### **1.4 Referencial teórico**

Buscamos nos apoiar em um referencial teórico-metodológico que nos permitiu apreender nosso objeto de estudo e que considera a criança como sujeito social concreto, determinado pelas relações sociais, econômicas e culturais advindas do contexto ao qual se engendra.

Para construirmos nosso entendimento acerca do currículo, recorreremos aos estudos de Silva (2005), Lopes e Macedo (2002), dentre outros, que nos apontaram a possibilidade de construção de um currículo crítico, que contemple as especificidades expressas pelos sujeitos no cotidiano da prática educativa.

Em relação à trajetória histórica da formação de professores no Brasil, tendo como foco a criação das escolas normais, enquanto primeira iniciativa de formação docente nos apropriamos de Tanuri (2000) e Vilela (2000). Recorreremos a Freitas (2001), Oliveira (2000), Barreto (2004), dentre outros, para traçarmos um panorama da formação docente no contexto da década de 90, suscitando críticas e debates em todo o país.

No campo da infância, nossos estudos estão apoiados nas contribuições de Phillipe Àires (1981), Freitas e Kuhlmann Jr. (2002), Kramer (2006), Oliveira (2002) que traçam a trajetória histórica do atendimento à criança na Europa e no Brasil, respectivamente, enfatizando os avanços e impasses surgidos no transcurso desta história. Sobre a formação de professores nesta área, contamos com a colaboração das autoras: Kishimoto (2005), Campos; Rosemberg e Ferreira (2001), Kramer (1996), Oliveira (2002), que, além de tantas outras, também deram enorme contribuição à compreensão do objeto de investigação.

Não poderíamos deixar de mencionar o referencial metodológico que nos ajudou a construir o caminho desta pesquisa, tendo em vista que a metodologia constitui-se como elemento-chave para a compreensão do problema em questão. Para tanto, lançamos mão das contribuições de Minayo (1994), Flick (2004), Gamboa (1995), Gatti (2002), Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994).

Portanto, esses autores possibilitaram uma compreensão ampla do objeto investigado e, principalmente, contribuíram para sustentar os dados empíricos coletados no âmbito da escola pesquisada.

### **1.5 Os caminhos metodológicos**

A metodologia constitui-se em um longo caminho, que envolve pensamento e prática diante da realidade (MINAYO, 1994). A construção do caminho de uma pesquisa requer, inicialmente, a clareza do objeto de estudo a ser investigado. Neste sentido, a escolha dos procedimentos metodológicos deve ser feita de modo criterioso, a fim de que a pesquisa seja conduzida por um caminho seguro.

Na perspectiva de melhor responder às questões levantadas, optamos pela pesquisa qualitativa, como o caminho a ser trilhado, e pela observação em campo e entrevistas, como os procedimentos metodológicos. Para Minayo (1994, p. 21- 22) a pesquisa qualitativa [...] 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.

Essa abordagem nos ajudou na análise dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam os cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Imperatriz, uma vez que nos ofereceu os instrumentais necessários para compreendermos as implicações da formação na práxis pedagógica das referidas Professoras.

Para a realização deste trabalho, partimos do pressuposto de que a metodologia de uma pesquisa não é simplesmente uma questão de métodos e instrumentos de coleta de dados, mas algo muito mais amplo, que se constitui como o eixo de sustentação da investigação. Nesta perspectiva, concordamos com Gatti (2002, p. 23), ao tratar da metodologia do trabalho de pesquisa: “Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina, de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas.”

Neste contexto, partimos do princípio de que nesta abordagem os resultados precisam ser interpretados e analisados, tendo como foco a dinamicidade da estrutura social. É oportuno, assim, destacar as contribuições de Gamboa (1995, p. 106), quando afirma:

[...] na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto.

Não podemos conceber a qualidade isolada da quantidade, pois estes se constituem elementos indissociáveis em qualquer processo de pesquisa. Tentamos compreender nosso objeto em estudo a partir dos dados oferecidos pelo real, porém, na tentativa de analisá-lo em sua relação com o todo social.

Partimos da compreensão de que vivenciar a pesquisa requer envolvimento, disciplina e compromisso com os sujeitos envolvidos, com vistas ao alcance dos objetivos estabelecidos e também que a problemática é viva, dinâmica, complexa e histórica, pois assim é a sociedade.

#### 1.5.1 Universo da pesquisa

No município de Imperatriz existem 83 instituições que oferecem atendimento em educação infantil, sendo 15 creches e 68 pré-escolas. Conforme o Censo Escolar de 2006, a cidade atendeu a 12.433 crianças em estabelecimentos de Educação Infantil, sendo que destes, 3.511 na modalidade creche e 8.922 em pré-escolas. Neste mesmo ano a Rede Municipal atendeu a 9.263 crianças, deste total 3.355 em modalidade Creche e 5.908 com Pré-escola.

Diante do cenário delineado, escolhemos como *lócus* de pesquisa uma Escola Municipal de Educação Infantil, situada no Centro da cidade de Imperatriz, que atende a 356 crianças, nos turnos matutino e vespertino, e ainda os bairros de Nova Imperatriz e Beira-Rio.

A definição da escola-campo se deu por dois motivos básicos: o primeiro refere-se ao fato de ser uma das poucas escolas municipais que oferecem somente atendimento em educação infantil; o segundo, por se constituir como a mais antiga instituição de educação infantil do município.

No que tange à estrutura física, a Escola possui oito salas de aula, dois banheiros para as crianças, porém não adaptados, cantina, secretaria, sala de direção, pequena sala de professores e dois banheiros para os adultos. Conta também com um pátio coberto e um parquinho infantil, com brinquedos fixos estruturados em um piso de areia. Não há refeitório, as crianças fazem o lanche na sala de aula.

Com relação à organização e funcionamento, a escola recebe crianças de quatro e cinco anos de idade e conta com dezesseis turmas de pré-escola, divididas nos turnos matutino e vespertino.

Em se tratando de composição humana, lembramos que para atender às 356 crianças, a escola é composta pelo seguinte quadro de profissionais: 18 Professoras, sendo que 02 atuam como assistentes de sala, 01 Professora colaboradora<sup>2</sup>, e uma Diretora, além do pessoal de serviços gerais.

Conforme já mencionamos, a Escola conta com dezesseis professoras. No entanto, para a realização da presente pesquisa, tivemos como sujeitos as oito Professoras do turno matutino, por julgarmos representativo para a realização do estudo.

### 1.5.2 Procedimentos metodológicos

Na realização de nossa pesquisa empírica, adotamos as seguintes técnicas de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e documental, observação sistemática e entrevista semi-estruturada, com o firme propósito de nos subsidiar no alcance dos objetivos já mencionados.

#### *1.5.2.1 Pesquisa bibliográfica e documental*

A utilização desta técnica visou localizar as fontes que tratassem da trajetória, perfil, currículo das escolas, dentre outros aspectos. Entretanto, a escassez de documentos dificultou nossa intenção de traçarmos uma análise mais consistente das concepções teóricas.

Para que pudéssemos compreender a influência dos documentos oficiais na elaboração dos currículos de formação docente, foi necessário analisarmos também alguns documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação, direcionados para a Educação Infantil, tais como: documentos oficiais do município de Imperatriz, Diretrizes para a Formação de Professores (MEC), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC).

---

<sup>2</sup> No município de Imperatriz, o profissional responsável pela Coordenação Pedagógica da escola é denominado Professor colaborador.

### 1.5.2.2 Observação sistemática

A observação em campo foi realizada com o firme propósito de investigar a práxis pedagógica das referidas professoras no sentido de compreender quais as contribuições da formação para a práxis pedagógica no cotidiano da instituição infantil.

A escolha desta técnica residiu no fato de nos oferecer um olhar mais apurado acerca dos sujeitos, para que nos aproximemos um pouco mais da tentativa de compreender seu universo. Para Lüdke e André (1986, p. 26),

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Para a observação direta em classe, fizemos a opção por trabalhar apenas com duas turmas de II Período, visto que nossa intenção era acompanhar de perto o cotidiano da sala de aula, o trabalho da professora, as reações das crianças, enfim, toda a práxis pedagógica executada nas referidas turmas.

A observação direta pode se constituir como uma prática evasiva para professores e crianças, e muitas vezes não revelar o real. Por isso, iniciamos nosso trabalho com duas horas diárias em cada sala a fim de que os sujeitos da pesquisa pudessem se familiarizar com nossa presença e agir com naturalidade. Após quinze dias decidimos permanecer mais tempo em sala, às quatro horas-aula, em dias alternados, para acompanharmos a organização do trabalho pedagógico diário.

Para a realização desta técnica de pesquisa, elaboramos um instrumento de registro de observação em classe **Apêndice A**, composto por três categorias fundamentais, são elas:

- Observação da organização do trabalho pedagógico a partir de atividades diversificadas: nesta categoria, buscamos definir as *atividades de organização coletiva*, que compreendem os momentos de entrada e saída da escola/sala, arrumação da sala, como também a realização de comemorações em sala de aula; *atividades dirigidas* que são todas as atividades coordenadas pela professora, bem como as *atividades de cuidado pessoal* que se referem aos momentos de higiene, alimentação, descanso ou sono.
- Relação adulto/criança: busca entender como se efetiva a relação entre a professora e as crianças na utilização de regras/disciplina no enfrentamento de

situações de conflito. Compreender se a professora faz uso de práticas de autoritarismo, respeito e/ou afetividade.

- Ambiente educativo: através desta categoria, procuramos compreender se na prática pedagógica há uma articulação intencional entre os *aspectos físicos*, referentes ao potencial educativo oferecido pelo espaço de sala de aula, sua organização, equipamentos próprios e materiais adequados e os *aspectos relacionais*, por meio da dimensão sócio-afetiva que diz respeito às relações sociais estabelecidas entre criança/crianças e professora/crianças, no que tange à possibilidade de escolhas e expressão de sentimentos e opiniões. Tais aspectos são trabalhados na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.

Para a análise dos dados da observação, optamos por criar um quadro-síntese que se encontra no capítulo quatro deste trabalho, no qual evidenciamos aspectos da organização do trabalho pedagógico efetivado pelas professoras observadas. A partir daí, analisamos as confluências e divergências na prática das professoras e acrescentamos com o relato de momentos específicos observados no dia-a-dia da sala de aula.

### 1.5.2.3 Entrevista semi-estruturada

Entendemos que a entrevista foi um importante instrumento para a compreensão de nosso objeto de pesquisa, tendo em vista que atuou como complemento às observações. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Concomitante ao processo de observação foram estabelecidos pontos a serem abordados nas entrevistas com as oito professoras e não somente as das classes observadas. As mesmas foram gravadas com a autorização das entrevistadas e complementadas com a análise da pesquisadora.

Os objetivos desta técnica foram: identificar a formação recebida pelas professoras, o tempo de exercício profissional na Educação Infantil, bem como compreender as concepções de criança, infância e educação infantil que permeiam a prática docente.

Durante a entrevista, trabalhamos com três categorias, **Apêndice B**, a partir das quais formulamos as perguntas.

- Formação e atuação em educação infantil: com esta categoria pretendíamos investigar os vários aspectos da formação e a atuação profissional em educação infantil.
- Concepções que permeiam a práxis pedagógica: compreender as concepções de infância, educação infantil e o papel da professora de educação infantil, presente no discurso das professoras, a partir do referencial teórico obtido no processo de formação.
- Organização do trabalho pedagógico: evidenciar os elementos que compõem a práxis pedagógica das professoras, bem como as facilidades e dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática educativa.

É importante salientar que após a conclusão dos trabalhos, as escolas terão acesso aos resultados que, por sua vez, servirão de base para discussões e enriquecimento da ação pedagógica, pois como afirma Garcia (2001, p. 11), “Se a escola é fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar.” Para nós, não teria sentido realizar uma pesquisa que não pudesse influenciar a prática dos sujeitos envolvidos, neste caso, as professoras.

## **1.6 Apresentando o texto**

Conforme já citado, o presente trabalho teve como objetivo central analisar as repercussões da formação docente na práxis pedagógica de professoras de uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Imperatriz, tendo como referência os aportes teórico-metodológicos que fundamentam tais cursos face à legislação educacional para a educação infantil.

No primeiro capítulo, apresentamos a introdução de nosso trabalho, na qual evidenciamos a justificativa, objetivos, problematização e metodologia da pesquisa.

O segundo capítulo teve o propósito de expressar uma compreensão acerca do currículo e sua influência na formação docente. Deste modo, procuramos contextualizar o currículo e a formação docente em estreita ligação com a formação de professores de educação infantil, ressaltando a historicidade dos estudos curriculares, os problemas da formação docente, bem como, a relação destes com o contexto da formação de professores de educação infantil.

No terceiro capítulo, discutimos as políticas públicas para a Educação Infantil em estreita articulação com a psicologia do desenvolvimento, na perspectiva de compreendermos

a trajetória histórica, os avanços e conquistas deste nível de ensino ao longo da história da humanidade, assim como as concepções de desenvolvimento infantil apresentadas pela psicologia e de que forma elas fundamentam as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil.

No quarto capítulo, procuramos analisar especificamente os resultados da pesquisa, compreendendo o espaço de formação das professoras pesquisadas e os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a formação, bem como as concepções de criança, infância e educação infantil que orientam a práxis pedagógica.

Por fim, apresentamos as conclusões a que chegamos ao final da investigação. Em apêndice, encontram-se os roteiros de observação em classe e de entrevista semi-estruturada. E finalmente, apresentamos os referenciais utilizados no decurso do trabalho.

## 2 O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo expressamos contribuições para a compreensão acerca do currículo e sua influência na formação docente. Para tanto, partimos do pressuposto de que repensar a formação de professores implica analisar concepções curriculares que, implicitamente, fundamentam todo e qualquer processo de formação. Dessa forma, sentimos a necessidade premente de partir de um inventário histórico que nos ofereça o alicerce necessário a fim de que possamos compreender a constituição do currículo enquanto elemento chave na construção da formação docente.

Iniciaremos enfocando os estudos curriculares, sua origem e contribuições de diversos estudiosos, tendo em vista que, compreendemos que o currículo está intrinsecamente ligado aos componentes pedagógicos, culturais e sociais da educação e da própria sociedade. Além disso, enfocaremos também como a questão é tratada no Brasil, bem como, seus principais representantes.

Passaremos, a seguir, a abordar o currículo de formação docente. Iremos refletir acerca do curso normal, que, por sua vez, se constitui como a primeira iniciativa de formação docente no Brasil. Além disso, discutiremos as modificações implementadas no processo de formação de professores no contexto dos anos 90. Neste processo, daremos destaque à formação de professores de educação infantil e seus condicionantes legais.

Finalmente, tratamos da relação entre o currículo de educação infantil e a formação de professores para atuarem neste nível de ensino. Entendemos que não se pode pensar a formação do educador isolada da formação da criança. Portanto, sentimos a necessidade de repensarmos o currículo da Educação Infantil, a fim de que possamos construir as bases fundamentais para uma formação alicerçada em uma fundamentação teórico-metodológica capaz de formar um profissional crítico e disposto a desenvolver uma prática pedagógica comprometida com o pleno desenvolvimento da criança.

### 2.1 Revisão histórica do currículo

Etimologicamente, a palavra *currículo* vem do latim *scurrere*, que significa correr. A partir do século XVII, passou a ser utilizada como conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso. Atualmente, observamos que a palavra *currículo* tem um caráter polissêmico, tendo em vista que varia conforme a concepção de educação e de escola

que cada sociedade ou grupo social possui. Na realidade, existe uma pluralidade de definições e cada uma pressupõe valores e concepções implícitas.

As primeiras manifestações do currículo e da didática, que fundamentaram teoricamente a escolarização da sociedade moderna, surgiram no século XVII (HAMILTON, 1993). Entretanto, no século de XVI já havia uma forte preocupação com a sistematização do ensino, a exemplo disto, podemos citar a obra de Comenius – *Didática Magna* – que consistia na organização de um método didático pautado no princípio de ensinar tudo a todos.

É preciso que os preceptores façam para si e para os discípulos uma tal distribuição dos estudos a ponto de que não apenas umas coisas vão depois das outras, como também cada uma delas se desenvolva dentro dos limites determinados. (COMENIUS, 1997, p. 69).

Na visão comeniana, para que houvesse a garantia da aprendizagem, seria necessária a adoção de um método capaz de fundamentar a organização e a forma como os objetos seriam conhecidos. Percebe-se, portanto, que a organização metodológica dos conteúdos e a seqüência didática são elementos curriculares que estão presentes em sua obra.

Outro elemento que não podemos deixar de mencionar é o modelo pedagógico adotado pelos Jesuítas, denominado *Ratio Studiorum*, que, por sua vez, consistiu em um sistemático plano de estudos, pautado em métodos rigorosos e uma forte base filosófica e religiosa. Na prática, o *Ratio* representava o sistema de educação católica e “[...] previa um currículo único para os estudos escolares, divididos em dois graus, supondo o domínio das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo.” (CUNHA, 1990, p. 25).

A organização curricular da pedagogia dos jesuítas esteve fundamentada no ensino das humanidades. Neste sentido, o primeiro grau de ensino fora denominado de *studia inferiora*, o que hoje representa o ensino secundário; quanto ao segundo grau, este era chamado de *studia superiora*, isto é, o curso universitário (CUNHA, 1990). É importante lembrar que em âmbito geral, o trabalho educacional dos jesuítas especialmente no Brasil “[...] destinava-se à formação das elites burguesas, para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política.” (GADOTTI, 1999, p. 72).

Os primeiros estudos acerca do currículo são de origem norte americana, no início do século XX, como consequência do processo de industrialização (que, após expropriar o trabalho artesanal, impulsiona a fragmentação do conhecimento), bem como, da Teoria da Administração Científica (PEDRA, 1997). Historicamente, o campo do currículo esteve marcado por fortes tensões, conforme mostra a bibliografia visitada (PEDRA, 1997;

MOREIRA; MACEDO, 1999; SILVA, Teresinha, 1990; SILVA, Tomaz, 2005; LOPES; MACEDO, 2002; dentre outros), influenciadas pelos estudos da psicologia e sociologia da educação.

No campo da psicologia, podemos citar as contribuições de Piaget, Ausubel e Vygotsky que desenvolveram suas teorias em torno do desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, é inegável que os elementos da sociologia influenciam diretamente nas teorizações curriculares, haja vista que “[...] o currículo é um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares.” (PEDRA 1997, p. 38).

São muitas as instâncias que interferem na construção do currículo. Portanto, nenhuma leitura ou decisão deve dispensar o diálogo, a contribuição das diversas áreas do conhecimento, nem tampouco a crítica.

Na realidade atual, a idéia de currículo assume uma outra conotação, compreendendo não somente o universo escolar, (alunos, professores, conteúdos, metodologia, avaliação), mas também, o contexto local que envolve a família e a cultura da comunidade. Garcia e Moreira (2003, p. 9) discutem acerca do currículo na contemporaneidade.

[...] nem a supervalorização da cultura que trazemos, nem a supervalorização da cultura popular, mas a possibilidade de se ter a sala de aula como um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos conhecimentos, de problematização dos diferentes conhecimentos, tal como eles estão postos na sociedade.

Partindo da concepção de currículo acima mencionado, o Professor/a, em sala de aula, passa a assumir um papel fundamental, cujo propósito é promover a reflexão acerca dos conhecimentos construídos socialmente em articulação com os conhecimentos prévios provenientes do contexto sócio-cultural dos alunos.

Segundo Silva (1990) nos estudos acerca do currículo, devemos considerar duas grandes abordagens, que, por sua vez, representam as orientações dentre as quais estão agrupadas as principais tendências neste campo: abordagens clássicas, aqui representadas por Bobbit (1918) e Tyler (1974) e abordagens críticas que tem como principais representantes Louis Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975), Henry Giroux (1986), Michael Apple (1982) e no Brasil, Paulo Freire (1970).

Os estudos de Bobbit (1918) e Tyler (1974) evidenciaram que “[...] a lógica da necessidade e da eficiência perpassa o discurso político da integração e do consenso, e as relações entre educação e sociedade são consideradas neutras.” (SILVA, 1990, p. 5).

Para Bobbit (1918), o currículo está centrado no princípio da organização, isto é, uma atividade eminentemente burocrática. O autor faz uma relação entre a indústria e a escola, de tal forma que os padrões exigidos na primeira, devem ser adotados pela última, por meio de um “processo de modelagem”.

Com Tyler (1974), o currículo continua a ser concebido sob o pressuposto da organização e desenvolvimento, fundamentado no caráter técnico. Contudo, este autor avança em relação a Bobbit, na medida em que introduz nos estudos curriculares, “[...] a psicologia e as disciplinas acadêmicas.” (SILVA, 2005). O paradigma de Tyler está estruturado em uma base racional, que estabelece como princípios quatro questões básicas, como aponta Pedra (1997, p. 40):

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Diante destes questionamentos, percebemos que para Tyler (1974), o currículo é o veículo pelo qual os objetivos podem ser alcançados. Por meio de uma orientação comportamentalista, o ensino é planejado para atender aos objetivos previamente estabelecidos. Observamos, portanto, que o objetivo do currículo nesta tendência está estritamente voltado para a mera instrução do aluno, sob um enfoque técnico, sem espaço para o questionamento; ou seja, a educação se dá por meio do ajustamento e da aceitação.

Em se tratando das abordagens críticas, percebemos uma ruptura com a racionalidade técnica, e o currículo passa a ser visto como elemento de transformação e emancipação humana, na medida em que desperta a consciência crítica, ao trabalhar com questões éticas, políticas e sociais.

Os movimentos que discutiam uma visão crítica do currículo, baseados em pressupostos como: ideologia, reprodução e resistência, são disseminados em vários locais do mundo, praticamente ao mesmo tempo. Nos Estados Unidos, através do movimento de reconceptualização, que propôs reconceituar o campo do currículo, insatisfeitos com os modelos de Bobbit e Tyler; na Inglaterra, com a “Nova Sociologia da Educação”, como crítica às abordagens curriculares baseadas nos processos de seleção e organização; no Brasil, com a Pedagogia de Paulo Freire, que critica a educação tradicional, concebida como educação bancária, a favor de uma educação problematizadora; na França, com os estudos de

Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, teóricos que abordam a reprodução social (SILVA, 2005).

Os estudos críticos do currículo apontam que a seleção curricular sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais (MOREIRA; SILVA, 2005). Neste sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações. Assim, entende-se que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social. Segundo Silva (2005), as teorias curriculares que trabalham sob a ótica crítica se apresentam por meio de dois enfoques, a saber: teorias da reprodução social, defendida por Louis Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975), e teorias da reprodução cultural, amplamente defendida por Henry Giroux (1986), Michael Apple (1982) e Paulo Freire (1970).

Nas teorias da reprodução social, a função central da escola é de reproduzir a sociedade de classe e o modo de produção capitalista. Conforme a visão Althusseriana, “[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.” (SILVA, 2005, p. 32). Entendemos que nesta concepção, não há espaço para a transformação, tendo em vista que a escola é encarada somente como espaço de transmissão, de reprodução.

As teorias de reprodução cultural avançam em relação a anterior, na medida em que tentam desenvolver uma teoria que envolva os diversos elementos da cultura, classe e dominação. “No campo educacional, a escola e sua cultura interna não se tornam um campo exclusivo de reprodução, mas um espaço para a produção de contestação e resistência.” (SILVA, 1990, p. 12).

Em face disto, tomamos como base as teorias críticas do currículo que trabalham na perspectiva da transformação, na tentativa de compreender o que de fato o currículo faz em contraposição às teorias tradicionais que restringem a ação pedagógica à atividade meramente técnica. Nesta perspectiva, convém ressaltarmos as contribuições dos teóricos Michael Apple e Henry Giroux, autores de inspiração marxista que concebem o currículo como campo de resistência (SILVA, 2005).

Em seus estudos, Apple parte dos pontos centrais da crítica marxista, entendendo que “a dinâmica da sociedade capitalista” está centrada na dominação dos proprietários dos “[...] recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho.” (SILVA, 2005, p. 45). Com a preocupação em explicar a relação entre economia, educação e currículo, o autor recorre ao conceito de hegemonia, formulado por Gramsci, que, por sua vez, lhe

possibilita olhar o campo social como espaço de contestação, deixando claro que a reprodução não ocorre de forma tão natural.

Para Apple, é necessário que a classe dominante lance mão de diversos discursos para convencer a classe dominada. Isto significa que, na medida em que o grupo dominante, na tentativa de manter sua dominação, recorre ao convencimento ideológico, surge a possibilidade e o espaço para a oposição e resistência ao que está posto. Portanto, o autor propõe dois conceitos de currículo: currículo manifesto, que compreende o conhecimento que é transmitido de maneira formal e explícita; e currículo oculto, que se constitui como “[...] um conjunto ideológico de regras do senso comum que passaram a integrar o currículo, determinando a seleção dos conteúdos a serem transmitidos e a organização da experiência escolar.” (SILVA, 1990, p. 13).

Na visão de Apple (2005, p. 45), as instituições escolares possuem um papel fundamental, pois agem como produtora de conhecimento. Neste sentido, o autor chama atenção para o fato de que:

Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes.

O autor admite a função reprodutiva da escola, por meio da tradição seletiva que ocorre quando alguns conteúdos e práticas são privilegiados em detrimento de outros, em função da cultura dominante.

Giroux (1986, p. 150) combate o papel reprodutivo da escola, por meio da teoria crítica da resistência, na perspectiva de que as pessoas podem fazer suas escolhas e serem ou não sujeitos de dominação. Ao expressar sua concepção de resistência no âmbito pedagógico, afirma:

[...] ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução e, ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante da luta e contestação.

Neste sentido, percebemos que para este autor o currículo está fortemente ligado à cultura e à política, com vistas à emancipação e libertação humana. Para tanto, Giroux estabelece três conceitos fundamentais: esfera pública, intelectual transformador e voz. Tais conceitos não podem ser analisados individualmente, ao contrário, é preciso que haja uma interlocução entre eles.

Ao tratar do conceito de *esfera pública*, Giroux deixa claro que tanto a escola quanto o currículo devem oportunizar aos alunos o exercício da participação, discussão e questionamentos acerca da temática da vida social.

O autor recorre à concepção de intelectual orgânico, construída por Gramsci para desenvolver seu conceito de *intelectual transformador* que é a forma como ele concebe os professores. Deste modo, os professores são vistos “[...] como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento a serviço do processo de emancipação e libertação.” (SILVA, 2005, p. 55).

O conceito de *voz* está ligado à construção de espaços aos estudantes de forma que os mesmos sejam ouvidos em seus anseios. Assim, Giroux marca sua teorização crítica, pela maneira como concebe a atividade humana no contexto social e educacional, “[...] a ação humana tem um papel ativo na transformação da sociedade.” (SILVA, 1990, p. 15).

Ainda no campo das teorias da reprodução cultural, convém lembrar das contribuições de Paulo Freire, que, apesar de não ter desenvolvido seus estudos especificamente no campo do currículo, oferece uma imensa colaboração ao tratar da epistemologia do conhecimento. Entretanto, por uma questão didática, preferimos abordá-lo posteriormente, no transcurso da revisão histórica que faremos, em torno do pensamento curricular brasileiro.

Deste modo, compreendemos que a base do currículo deve estar fundamentada na íntima relação escola/sociedade, bem como, na crítica à visão tradicional e ingênua, com vistas à transformação da sociedade sob o viés da educação. É papel da escola discutir e questionar o que está socialmente estabelecido por meio de um processo dialógico, no qual os conhecimentos prévios dos alunos, e suas vivências façam parte do processo de construção do conhecimento. Assim, os estudiosos brasileiros também oferecem uma vasta contribuição, na medida em que buscam alternativas de superação dos problemas educacionais vigentes, por meio de discussões e amplos debates em torno da importância da elaboração de propostas curriculares que efetivamente correspondam às necessidades expressas pela escola e por que não dizer, pela própria sociedade.

### 2.1.1 O currículo no Brasil

Os estudos curriculares no Brasil têm sua origem em meados da década de 20, influenciados pelo pensamento de Ralph Tyler. Desde este período, até os anos 80, o

pensamento curricular brasileiro foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas (LOPES; MACEDO, 2002).

Disso se depreende que o pensamento curricular brasileiro foi fortemente influenciado por modelos prontos, através de uma adaptação do pensamento americano. Os Educadores brasileiros não ofereceram uma expressiva resistência ao modelo transplantado, influenciado pelos diversos acordos entre Brasil e Estados Unidos, no campo econômico e político, que, indicavam o percurso pelo qual a política educacional brasileira deveria trilhar. (MOREIRA; MACEDO, 1999).

As discussões sobre currículo, no Brasil, foram fortemente vinculadas ao estudo da escola, em especial ao movimento escolanovista. Entretanto, com o Estado Novo, tais discussões tornaram-se restritas e a ênfase foi dada à formação das elites dirigentes. Somente com o processo de redemocratização da sociedade, a partir de 1945, é que foi possível retomar o debate em torno da escola pública. O cenário da década de 60 foi marcado pelos discursos acadêmicos e políticos que tratavam da educação como se as alternativas estivessem do lado de fora da escola, nos movimentos de educação popular. Neste contexto, é importante salientar a imensa contribuição do educador Paulo Freire e seu trabalho com os movimentos populares.

A partir de 1980, o referencial marxista começa a se fortalecer no campo do currículo, através da pedagogia crítica que se configurou por meio de duas correntes: pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido. Além da literatura estrangeira, sob a influência dos estudos de Michael Apple e Henry Giroux (SANTOS; OLIVEIRA, 1998; LOPES; MACEDO, 2002). Destacamos que neste período, a presença de autores estrangeiros se deu em função das necessidades dos próprios estudiosos brasileiros, que buscaram uma referência crítica subsidiadora para seus trabalhos.

As divergências entre os educadores brasileiros aparecem de modo notório: de um lado, Saviani (1995), Libâneo (1985) e outros pesquisadores reunidos em torno da proposta chamada pedagogia crítico-social dos conteúdos, e em contraposição a estes, Nosella (1983), Freire (1987), Gadotti (1990) que, por outro lado, identificavam-se com a chamada pedagogia libertária, crítica.

A teoria pedagógica histórico-crítica defendida principalmente por Dermeval Saviani traduz “[...] o empenho em compreender a questão educacional, a partir do desenvolvimento histórico objetivo.” (SAVIANI, 1995, p. 102). Percebemos que esta teoria tem como ponto de partida o materialismo histórico que compreende o desenvolvimento

histórico através das relações materiais, na medida em que o material é concebido como condição determinante para o desenvolvimento histórico.

Por meio desta teoria o autor trabalha a relação entre educação e política argumentando que “[...] a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida.” (SAVIANI, 1997, p. 91). Observamos, portanto, que para este autor, a prática pedagógica não pode ser confundida com a prática política, isto é, educação e política possuem suas especificidades que não podem ser ignoradas, pois, apesar de inseparáveis, são distintas. O autor conclui afirmando que tanto a prática pedagógica quanto a política fazem parte de um todo maior, chamado prática social.

A pedagogia do oprimido, defendida pelo educador Paulo Freire, aponta que a educação não é uma ação neutra, muito pelo contrário, é um ato político e neste sentido, entendemos que para ele, a prática educativa é permeada de intencionalidade. Tal pedagogia apresenta como pano de fundo a libertação dos oprimidos através da transformação da realidade opressora, como salienta Freire (1987, p. 41):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

A teorização de Paulo Freire está centrada na crítica à tendência curricular tradicional, por ele concebida como educação bancária. Para Freire, na concepção bancária, “[...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.” (FREIRE, 1987, p. 59). Nesta visão, o currículo está distante do contexto, da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Em realidade, a diversidade de enfoques orientadores do currículo marcou a segunda metade da década de 90, produzindo um hibridismo cultural (LOPES; MACEDO, 2002). Partindo da compreensão de que o *hibridismo cultural* foi a marca do currículo no Brasil neste período, os autores Lopes e Macedo (2002) agruparam as três principais concepções, por eles denominadas tendências, que representam a produção brasileira, conforme apresentada a seguir.

A primeira tendência, denominada de perspectiva *pós-crítica*, é liderada por Tomaz Tadeu da Silva (2005), que através de seu grupo de estudos curriculares na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS defende a idéia de que no campo do

currículo a questão econômica não é a única dimensão a ser levada em consideração, mas também, as concepções de gênero, sexualidade e etnia devem compor o debate educacional.

A segunda tendência, *currículo e conhecimento em rede* é originária dos estudos coordenados por Nilda Alves e Regina Leite Garcia, que, fundamentadas na literatura francesa, constroem uma concepção de currículo relacionada à formação docente, partindo do princípio de que a mesma ocorre em forma de tecido, por meio de várias esferas articuladas. Tal proposta baseia-se em eixos curriculares que compreendem o conhecimento sob três concepções: prático, social e histórico. “A noção de conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos”. Neste sentido, compreende-se que a prática constitui-se como o espaço onde o conhecimento é formulado, ou melhor, tecido. (LOPES; MACEDO, 2002).

A terceira e última tendência apresentada é chamada *história do currículo e constituição do conhecimento escolar*. São duas as linhas de trabalho desenvolvidas por esta tendência: estudo do pensamento curricular brasileiro e estudo das disciplinas escolares.

O estudo do pensamento curricular brasileiro visa a compreender como o campo do currículo foi se constituindo, bem como, a contribuição dos teóricos internacionais neste processo. Como representante desta linha, temos o autor Antônio Flávio B. Moreira que em seus estudos, apresentou a influência de teorizações estrangeiras nas teorias e práticas curriculares no Brasil, buscando repensar a idéia de transferência educacional, rompendo com a visão da “simples cópia do tecnicismo”, enfocando o processo de resistência. Neste sentido, Moreira (1999, p. 26), argumenta:

Sugerimos que nos anos 90, no âmbito do globalismo, a transferência educacional deva ser entendida como processo necessariamente plural e contraditório, do qual participam diferentes países, grupos e indivíduos em situações desiguais de poder, e que se caracteriza pelo intercâmbio e pela hibridização de idéias, modelos institucionais e práticas.

Ainda nesta mesma linha de trabalho de Moreira, está a formação docente e o papel do professor que é visto como “intelectual cosmopolita e crítico”, isto é, alguém aberto a novas experiências, mesmo que divergentes. “O cosmopolita é capaz de recontextualizar seus conhecimentos em diferentes cenários.” (MOREIRA; MACEDO, 1999, p. 23).

Outro foco de análise de Moreira e seu grupo de trabalho é o da história das disciplinas escolares. Influenciado pelos estudos de Popekewitz, Goodson e Ball; o autor tem buscado investigar como as disciplinas têm sido desenvolvidas e consideradas, conforme cada instituição de ensino, a partir do contexto sócio-histórico e cultural no qual está inserida.

Desta maneira, entendemos que nesta concepção, a instituição escolar, através de sua ação pedagógica, direciona, direta ou indiretamente, os caminhos que cada disciplina ou área do conhecimento deverá seguir, com base em sua realidade social e cultural.

Ao final desta breve revisão do pensamento curricular brasileiro, podemos perceber que os estudos curriculares estão em constante avanço. Influenciados pelos teóricos internacionais, os educadores brasileiros tendem a construir um pensamento próprio em prol do crescimento da política educacional brasileira, influenciando, inclusive, no processo de formação docente. Há que se lembrar que não se pode construir uma educação efetivamente de qualidade sem pensar na formação dos professores que nela atuam e, neste sentido, repensar o currículo é condição indispensável.

## **2.2 Repensando o currículo da formação docente**

A prática de se repensar a formação docente de professores/as nos diversos níveis de ensino é idéia amplamente reconhecida e advém das próprias transformações ocorridas no campo social, cultural, científico, econômico e tecnológico, que, por sua vez, exigem uma nova postura profissional e uma série de inovações no processo de formação (SCARPA, 1998). As novas tecnologias da informação e comunicação têm desafiado os professores a uma qualificação profissional capaz de atender às exigências da sociedade. Neste sentido, “[...] a educação como um todo e o trabalho docente, em especial, estão sendo reconfigurados [...]” (BARRETO, 2004).

Neste cenário, as produções científicas, bem como o debate acadêmico, têm sido cada vez mais acirrados, com vistas à melhoria da formação docente no Brasil. “Todavia, apesar do avanço teórico e das propostas inovadoras implementadas, as configurações básicas do sistema de formação de professores não se tem alterado significativamente.” (MOREIRA, 1999, p. 81).

No tocante à presente pesquisa, consideramos que repensar o currículo de formação docente nos ajudará a compreender melhor os limites e possibilidades da formação, assim como as repercussões geradas no contexto da sala de aula. Para tanto, abordaremos o modo como a formação docente foi tratada no Brasil, tendo como foco, o currículo do curso normal, uma vez que este representa, historicamente, a primeira iniciativa de formação de professores para séries iniciais e até hoje configura-se como requisito mínimo para a docência em classes de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, conforme a LDB 9394/96.

### 2.2.1 A criação das escolas normais

A história da educação no Brasil nos revela que a criação das escolas de formação de professores, denominadas escolas normais, se formalizam após a reforma constitucional de 1834, e por iniciativa das províncias, com base no sistema de descentralização administrativa. Inspiradas no modelo francês de educação, tais instituições educativas serviram para a consolidação do projeto político hegemônico da época (TANURI, 2000).

Segundo Villela (2000, p. 103) o surgimento das primeiras escolas normais foi marcado por fortes tensões, decorrentes do desgaste dos discursos e “propostas liberais” e contribuíram para o crescimento das “práticas conservadoras”. Em 1835, criam-se as primeiras escolas normais, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. No ano seguinte é criada uma na Bahia e, somente em 1846, cria-se a escola normal do Estado de São Paulo. Vejamos então, algumas características do currículo do curso normal, a partir dos estudos de Tanuri (2000) e Villela (2000).

O currículo adotado pela escola do Rio de Janeiro estava centrado nos seguintes aspectos: “[...] ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos da geografia; princípios da moral cristã.” (TANURI, 2000, p. 64). As contribuições de Villela (2000, p. 107), chamam a atenção para o fato de que o currículo das escolas normais era centrado nos conhecimentos exigidos nas escolas primárias, diferindo apenas no campo metodológico, próprio da ação docente, “[...] já que os futuros mestres deveriam dominar, teórica e praticamente, o método lancasteriano.”

Um aspecto importante que deve ser salientado é que dentro da estrutura curricular do curso normal não havia a seriação. Portanto, para que o aluno fosse considerado apto para o exercício da docência, seria necessário que tivesse sua aprovação no exame final, que era presidido por uma banca formada por quatro pessoas, dentre as quais, o próprio presidente da província (VILLELA, 2000).

Como resultado da frágil formação dos professores, devido à sua escassa fundamentação teórica e didática, tendo em vista o currículo já mencionado, durante décadas as escolas normais tiveram uma atuação precária e de baixo nível, sendo muitas vezes consideradas como incapazes de oferecer a qualificação necessária à profissão docente. Na realidade, as mudanças nas concepções de formação só começaram a ocorrer por volta de 1870, impulsionadas pelas inúmeras modificações nos campos político, ideológico e cultural e o “ideário de popularização do ensino”. Assim, as escolas normais passaram a ser vistas como uma necessidade. (TANURI, 2000).

Com a valorização da escola normal, ocorre o enriquecimento do currículo, bem como a abertura para o ingresso das mulheres, que deveriam educar as crianças pequenas, estendendo, assim, seu papel de mãe. Não podemos deixar de ressaltar que as escolas normais contribuíram, preponderantemente, para a entrada da mulher no mercado de trabalho, na medida em que “[...] arrancaram as mulheres de seu enclausuramento, elevando-as, instruindo-as e delas fazendo as primeiras professoras do Brasil.” (TOBIAS, 1986, p. 144).

Durante o período republicano, houve a expansão das escolas normais, de modo que a reforma de 1890, realizada por Caetano Campos, atingiu diretamente o ensino normal, por meio da ampliação de seu caráter propedêutico. Deste modo,

[...] a escola normal chegou ao final da Primeira República, com um curso híbrido, que oferecia ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. (TANURI, 2000, p. 72).

Sendo assim, até o final do século, poucas foram as reformas na escola normal, uma vez que, seu caráter propedêutico perdurou até o final da década de 20. Entretanto, a partir de 1930, a exigência de profissionalização levou a algumas alterações curriculares, tornando o ensino normal menos propedêutico.

O movimento da escola nova influenciou diretamente nas modificações curriculares do ensino normal. A exemplo disto lembramos as alterações realizadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal que, por meio do Decreto 3.810 de 19 de março de 1932, estabelece que as escolas normais passem a oferecer um ensino de cultura geral, porém com ênfase profissional. No caso do Estado de São Paulo, assim como no Distrito Federal, “[...] o currículo do curso de formação de professores [...], centrava-se nas disciplinas pedagógicas.” (TANURI, 2000, p. 73).

Com o Estado Novo, a partir de 1937, a preocupação em oferecer uma educação de caráter nacional gerou modificações também na formação de professores que, por sua vez, “[...] passou a ser controlada pelo governo da União, na sua organização, nos seus objetivos, no seu funcionamento, inclusive no conteúdo de ensino.” (CAVALCANTE, 1994, p. 32). Outras modificações foram realizadas no currículo do curso normal em decorrência da legislação educacional. Neste sentido, abordaremos as alterações estabelecidas pelo Decreto-Lei 8.530/46, LDB 4.024/61, LDB 5692/71 e LDB 9394/96.

Ainda no Estado Novo, foi gestada o que seria chamada de Lei Orgânica do Ensino Normal. Editado em 1946, o Decreto-Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946 estabelecia

diretrizes e normas para a melhoria do ensino normal. Segundo Romanelli (1990, p. 164), o Decreto-Lei 8.530/46, estabeleceu como finalidade do ensino normal:

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Para cumprir com as finalidades acima expressas, o ensino normal deveria compor a seguinte estrutura: “O curso de 1º ciclo (4 anos), para a formação de regentes, seria ministrado em escolas normais regionais e o curso de 2º ciclo (3 anos), para formar professores, seria ministrado nas escolas normais.” (RIBEIRO, 2001, p. 150). Percebemos, portanto, a dualidade das instituições formadoras, como uma característica marcante imposta por esta lei.

Segundo Tanuri (2000) com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 4.024/61, o ensino normal não sofre grandes alterações. Contudo, a equivalência ao ensino médio, estabelecido através do artigo 116, e a flexibilidade curricular são as principais contribuições. Com relação às vantagens estabelecidas por esta lei, Romanelli (1990, p. 181) destaca: “[...] o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização.” A descentralização contribuiu para a possibilidade de inclusão de disciplinas optativas. No entanto, na prática, diante das dificuldades em encontrar docentes qualificados, os currículos permanecerem sem grandes alterações.

Em relação ao currículo, o que se pode perceber é o predomínio das disciplinas de cultura geral, em detrimento da formação profissionalizante. Isto se revela através do fato de as disciplinas pedagógicas como Didática e a própria Psicologia aparecerem somente no final do curso, apesar de se constituírem importantes na formação teórico-metodológica dos (as) professores (as) (ROMANELLI, 1990).

A Lei 5.692/71 estabeleceu as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Neste sentido, transformou o curso normal em uma habilitação do 2º grau, chamada magistério. É importante destacarmos que esta lei estabeleceu dois tipos de formação de professores em nível de 2º grau. O primeiro, com três anos de duração, habilitava para a docência de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Já o segundo admitia o exercício da docência de 1ª a 6ª séries do 1º grau, visto que era composto por três anos de formação mais o 4º ano de estudos adicionais. No tocante ao currículo Tanuri (2000, p. 81) destaca:

[...] este deveria apresentar um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional-composto de disciplinas na área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências-e uma parte de formação especial. Esta conforme explicita o Parecer CFE 349/72, seria constituída de fundamentos da educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática incluindo prática de ensino.

Percebemos, portanto, que o parecer CFE 349/72, dicotomiza a formação de professores, na medida em que propõem uma formação geral como garantia para a continuidade nos estudos e por outro lado, oferece uma formação especial pautada nos fundamentos da educação, indispensáveis ao exercício da prática docente. Neste sentido, Warde (1986, p. 13 apud CAVALCANTE, 1994, p. 48) salienta que tal currículo,

[...] não conduz nem ao aprofundamento de conteúdos que viabilizem a continuidade de estudos, nem à preparação do professorando para esses conhecimentos que se reverterão em conteúdos de ensino.

Com a LDB 9394/96, dissemina-se o curso normal superior, responsável por formar professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em seu artigo 63, a lei exige, para o exercício da docência, o nível superior, admitindo, como formação mínima, o curso normal em nível médio.

Cabe salientarmos que a década de 90 representa um marco para a formação docente, em decorrência de acordos internacionais, que impulsionaram a construção de novas políticas para a formação de professores. Por este motivo, acreditamos ser de fundamental importância uma breve reflexão sobre as modificações implementadas na formação docente.

### 2.2.2 Reflexões sobre a formação docente no contexto da década de 90

No contexto da década de 90, a influência do Banco Mundial é marcante e decisiva, enquanto agência financiadora, fiscalizadora e controladora das políticas econômicas e sociais. Com relação aos objetivos estabelecidos pelo Banco, Oliveira (2000, p. 110), destaca: “[...] qualificar a pobreza, para se inserir no que hoje ficou conhecido como *segundo emprego*, ou mesmo nos setores informais da economia que vêm crescendo significativamente.”

O discurso da centralidade na Educação Básica é fortalecido nesta década, com a *Conferência Mundial Sobre Educação para Todos* em Jomtien, na Tailândia. A partir de

1995, com o Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi instituída a Década da Educação e com ela uma série de princípios neoliberais, com vistas à melhoria do ensino público e a adequação do Brasil “à nova ordem”, colocando para a educação a responsabilidade de preparar a sociedade conforme as exigências impostas pelo mercado de trabalho, a fim de intensificar e aprimorar o capitalismo (FREITAS, 2001).

Neste contexto, diversos documentos foram elaborados, justificando tal centralidade, como também, ditando as diretrizes que deveriam ser adotadas a partir desta década, tais como: Plano Decenal de Educação e Plano Nacional de Educação e a própria LDB 9394/96 (OLIVEIRA, 2000).

No que tange à formação de professores, a LDB 9394/96 estabelece:

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, a oferecida em nível médio, modalidade normal. (Art. 62).

Os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior; destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. (Art. 63). (BRASIL, 1996).

Após a LDB 9394/96, a União publicou o Plano Nacional de Educação – PNE, cujo objetivo foi estabelecer as diretrizes e metas a serem executadas nos dez anos posteriores. Segundo o PNE, a formação dos professores e a valorização do magistério devem se dar, “[...] por meio de uma política global de magistério, a qual implica simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.” (BRASIL, 2001, p. 149).

Ressaltamos também, o Decreto - Lei 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica. Segundo esta lei, a formação em nível superior para professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental não seria mais oferecida pelo curso de Pedagogia, mas sim, pelo curso Normal Superior.

Diante da imensa insatisfação e dos protestos realizados pelos profissionais da educação, no ano seguinte o Governo Federal publicou um novo decreto, sob o número 3.554/2000, que alterou a palavra “exclusivamente”, por “preferencialmente”. A nosso ver, tal medida não modificou a essência do decreto, visto que, de um modo ou de outro, toda a experiência anterior na formação de professores foi negada ou, no mínimo, descartada.

Com relação a toda essa política de formação docente implantada pelo MEC, por meio de parcerias com estados e municípios, no decorrer da última década, Silva (2003, p. 68), destaca que tal formação:

[...] aponta para a realização de cursos aligeirados; alguns como educação à distância, outros com aulas nas férias ou nos finais de semana. São cursos realizados em tempo recorde, com carga horária reduzida, considerando a possibilidade de aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional.

No campo da formação inicial, observa-se, portanto, que a preocupação fundamental de tais instituições não é a qualidade no processo de formação, é, porém, a adequação da Educação Superior ao pressuposto da racionalidade técnica, expressa por meio de uma formação aligeirada, cujo propósito maior é formar mais em menos tempo e com menor custo, de forma a atender às necessidades expressas pelo mercado de trabalho (FREITAS, 2001).

No que toca à formação continuada, ou formação em serviço, como também é denominada, faz-se necessário ressaltar que a mesma esteve pautada em uma “concepção pragmatista e conteudista”, na qual os conteúdos abordados não estão pautados em um arcabouço teórico capaz de fundamentar a reflexão crítica. Na realidade, o que ocorre é a supervalorização da prática, em detrimento da teoria.

Segundo Torres (1998 p. 176 apud BARRETO, 2004, p. 119): “A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo [...]”. Ao mesmo tempo, a formação continuada fica restrita à “capacitação”, “treinamento” e “reciclagem”. Desta forma, fica evidente a marca do aligeiramento no processo de formação docente. Neste sentido, o professor perde o posto de intelectual, fundamentado teoricamente em princípios filosóficos, metodológicos e sociológicos. Na prática, “[...] retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações.” (ARCE, 2001, p. 262). Percebe-se, portanto, o predomínio da técnica, da prática sem o embasamento teórico que lhe sustente.

Em contraposição à postura vigente, Medeiros e Cabral (2006, p. 15), assinalam:

A formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. O professor ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem fica clara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar.

A preocupação fundamental no processo de formação deve estar centrada na plena articulação teoria e prática, sustentadas por um consistente arcabouço teórico capaz de levar o professor a uma tomada de decisão quanto à escolha da fundamentação teórico-metodológica que irá nortear sua práxis pedagógica.

Após termos refletido sobre a formação docente em um âmbito mais geral, consideramos importante nos determos um pouco na formação de professores que atuam em creches e pré-escolas, uma vez que a temática central deste estudo gira em torno da formação de professores de educação infantil.

### 2.2.3 A formação de professores de educação infantil e sua relação com o currículo de educação infantil.

O cenário da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil tem exigido uma profunda reflexão, especialmente por se tratar de uma área de atuação profissional que historicamente surge sem nenhuma exigência de qualificação devido ao seu caráter assistencialista (KISHIMOTO, 2005). Silva (2003, p. 39-40), faz uma síntese da história da formação de professores no Brasil, tendo como foco o trabalho com crianças de até sete anos de idade, conforme nos mostra a descrição abaixo:

1. Em 1896, é criada pelo poder público, a primeira unidade pré-escolar a ser mantida com recurso governamental, instalada junto à Escola Normal Caetano de Campos, para ser um espaço de formação das alunas do Curso Normal;
2. A lei orgânica do ensino Normal (decreto - lei nº 8530 2/1/46) exigia que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância, e um ginásio oficialmente reconhecido para a realização dos estágios (TANURI, 2000);
3. Nos anos 50 surgem seis cursos de pedagogia com formação para a educação pré-escolar (KISHIMOTO, 1999);
4. A Lei 5692/71 criou a Habilitação para o magistério prevendo para o 4º ano a possibilidade de habilitações específicas, entre elas, magistério em pré-escolas, escolas maternais e jardins de infância.
5. Nos anos 80, os cursos de pedagogia passam a ter dentre as suas habilitações, a formação para a pré-escola;
6. Após a LDB de 1996, alguns cursos de pedagogia passam a se ocupar da formação de profissionais para a educação infantil, incluindo aí as crianças de 0 a 6 anos.

Observa-se, portanto, que a formação de professores para atuarem nas séries iniciais e especialmente na educação pré-escolar foi se constituindo muito lentamente e em épocas e espaços diferenciados, não como uma ampla política de valorização destes

profissionais, mas, sobretudo, com o objetivo de oferecer-lhes as técnicas necessárias, a fim de que se sintam capazes de atuar na pré-escola.

O perfil do profissional capaz de atuar de modo eficaz no campo da Educação Infantil tem sido alvo de amplas discussões. Entretanto, a tentativa de construção deste perfil vem sendo gerada sob inúmeros problemas, dentre os quais Kishimoto (2005, p. 107) destaca: “As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam as especificidades da educação infantil.” Para a autora, é preciso repensar o currículo de formação inicial de modo a favorecer uma formação que corresponda às características e necessidades da Educação Infantil.

No âmbito da legislação educacional, é oportuno destacar que a formação de docentes qualificados para atuar na Educação Infantil está explicitada nos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, conforme já abordamos. Do ponto de vista legal, a exigência quanto à formação docente para atuar em classes de Educação Infantil é o nível superior e somente na ausência deste é admitido o profissional que possua como formação mínima, o curso normal em nível médio.

Convém destacar o artigo 87 da LDB 9394/96, que trata da formação inicial de profissionais da educação, e assim define: “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” No entanto, a Resolução 01/2003, do Conselho Nacional de Educação em seu 1º § do Artigo 2º, altera o disposto quando afirma: “Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal, até que todos os docentes do sistema possuam no mínimo essa credencial”. Com esta resolução, a formação inicial em nível superior passa a não se constituir como condição indispensável para o exercício da profissão docente, sobretudo, àqueles que já integram o sistema de ensino.

Conforme abordamos na introdução deste trabalho, os dados do Censo 2006 revelam que a grande maioria de professores que atua na Educação Infantil no Brasil possui nível médio. Em parte, isto é positivo, pois representa um avanço, visto que ao longo dos anos o número de professores leigos, (aqueles que não possuem sequer o magistério), vem diminuindo consideravelmente. Contudo, fazendo um paralelo entre o que a LDB 9394/96 aponta e a realidade expressa no Censo, percebemos que é preciso avançar muito a fim de que saíamos do mínimo estabelecido e os professores obtenham a formação adequada, isto é, o ensino superior. “No entanto, a distância não deve ser limitadora e conformista, mas deve

desencadear e mobilizar a organização de ações concretas, no sentido de fazer realidade essa exigência de escolaridade.” (SANCHES, 2003, p. 204).

Pensando na necessidade de uma reflexão acerca da formação de professores que atuam em creches e pré-escolas, em 1994, um grupo de Educadoras formado por Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, Fúlvia Rosemberg e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, colaboraram na elaboração do documento do MEC, intitulado “Por uma Política de Formação Profissional de Educação Infantil” que expressa propostas para a Educação Infantil. Este material oferece uma excelente discussão acerca do currículo da educação infantil, remuneração de educadores, condições de trabalho, valorização profissional, dentre outras questões. (SANCHES, 2003).

Entretanto, treze anos se passaram desde a divulgação deste documento e muito ainda necessita ser feito, sobretudo, no campo da formação docente, visto que a grande maioria dos Professores/as de Educação Infantil permanece com uma formação fragilizada e com inúmeras dificuldades para desenvolver um trabalho de qualidade.

A partir das considerações já esboçadas no campo da formação de professores, torna-se indispensável uma discussão acerca da importância da construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil, capaz de atender às especificidades evidenciadas em todo o Brasil, assim como sua influência na formação de professores de Educação Infantil.

Inicialmente, nos propomos a refletir sobre a função da educação infantil. Para tanto, lançamos mão das contribuições de Garcia (1993, p. 19):

[...] a função da educação infantil não é apenas dar continuidade à aprendizagem da linguagem escrita, uma entre tantas linguagens, mas contribuir para que as crianças vivenciem as diferentes linguagens utilizadas na sociedade, aprendendo a ler estas linguagens e a usá-las para se expressar – a linguagem corporal, a linguagem musical, a linguagem plástica, a linguagem televisiva, a linguagem cinematográfica, a linguagem fotográfica, a linguagem do vídeo, a linguagem da mímica, a linguagem teatral e, por que não, a linguagem da informática.

Podemos compreender, portanto, que cabe à Educação Infantil trabalhar com estas diferentes linguagens, de modo a favorecer a construção de aprendizagens pela criança. Neste processo, independente de qual seja a concepção de aprendizagem que se queira adotar, partimos do pressuposto de que enquanto ser histórico e em desenvolvimento, a criança necessita primordialmente de um ambiente acolhedor e sociável para se desenvolver harmonicamente:

[...] o contexto de desenvolvimento da criança é sócio-histórico. Ele inclui fundamentalmente a família, que constitui o contexto mais próximo da criança, e que está inserido no sistema produtivo existente nessa sociedade e no conjunto de valores que orientam o comportamento destes membros familiares, a partir dos vários grupos ou pessoas que têm contato direto ou indireto com eles. (OLIVEIRA et al., 1992, p. 33).

Entendemos que o trabalho com a família torna-se imprescindível em qualquer nível de ensino e, sobretudo, na Educação Infantil, haja vista que é na família que ocorre o processo de socialização primária inicial, a aprendizagem dos primeiros padrões de comportamento, percepção de realidade e hábitos de pensamento do meio social a que pertence. Neste contexto, uma proposta curricular séria, disposta a atender às necessidades da criança, não pode abrir mão deste tipo de trabalho.

No bojo desta reflexão, não podemos deixar de mencionar as contribuições do Referencial para Formação de Professores (1998). Segundo este documento, o binômio educar e cuidar constitui uma função significativa na educação infantil que perpassa a própria função docente. Com relação a este aspecto, Bonetti (2006, p. 10) afirma:

O educar é abordado como essencial ao desenvolvimento integral da criança, das “suas múltiplas capacidades” e da construção de uma auto-imagem positiva. O cuidar da criança, além de ser tratado junto com o educar, é também enfatizado separadamente como fator de humanização.

Observamos que os eixos educar e cuidar são tratados no referencial como elementos dissociados. Neste sentido, Bonetti (2006) faz a crítica, alertando para o fato de que esta forma dicotomizada reforça a lógica da escolarização e, portanto, não promove a criança enquanto sujeito completo. Além disso, a autora compreende que os eixos devem ser tratados de modo indissociável, pois, um está relacionado ao outro de modo recíproco, na medida em que o ato de educar implica em cuidar, assim como não há como cuidar sem ensinar.

Na perspectiva de esboçar claramente a concepção de educação que se deve adotar na Educação Infantil, a LDB 9394/96, em seu artigo 29, assim estabelece:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. (BRASIL, 1996).

Em relação a esta questão, Bonetti (2004), faz uma reflexão bastante pertinente, afirmando que se pode interrogar quanto às intenções da LDB na definição de desenvolvimento integral, o que pode redundar em duas distintas idéias.

A primeira idéia parte do pressuposto de que “[...] o desenvolvimento, entendido como uma das finalidades da EI significa propiciar condições para que as crianças possam realizar, construir, criar, recriar suas possibilidades como sujeito humano.” A segunda diferencia-se da anterior, quando se “[...] apóia em uma concepção produtivista de educação, que supõe a criança como um potencial, [...] a criança não é entendida como cidadã, pois precisa ser desenvolvida para exercer a cidadania.” (BONETTI, 2004, p.60-61).

Tomando como base as idéias apresentadas e ressaltando que a segunda pode ser prejudicial à Educação Infantil, na medida em que trata a criança não como ser humano, mas como “capital”, do qual se espera um retorno em breve, a autora considera problemático o fato de que a LDB enfatiza o desenvolvimento enquanto uma finalidade da Educação Infantil, tendo em vista que corremos o risco de retornarmos ao “velho psicologismo” que durante muito tempo foi a principal fundamentação teórica para a educação Infantil (BONETTI, 2004).

Ressaltamos ainda, a importância da educação infantil na concepção dos organismos internacionais que defendem a entrada da criança aos três anos de idade, uma vez que:

Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza ou de um meio social ou cultural desfavorecido [...]. Além disso, a existência de estruturas educativas que acolham as crianças pré-escolar facilita a participação das mulheres na vida social e econômica. (DELORS et al., 2000, p. 129).

Tal concepção reforça a idéia de educação compensatória, pautada em uma visão econômica, na qual, os benefícios estão direcionados para os adultos, no caso, para a mãe trabalhadora. A criança não é entendida como sujeito de direitos, nem tampouco a educação infantil objetiva atender às suas necessidades e peculiaridades.

Considerando as diversas concepções acima expressas, salientamos que na construção de uma proposta pedagógica, a organização curricular constitui-se como “elemento mediador” presente na relação entre o cotidiano da criança e a “realidade social mais ampla” (OLIVEIRA, 2002). Desta maneira, consideramos que é papel dos/as Professores/as conduzirem este processo, de modo a conquistar seu espaço enquanto profissional, além de oportunizar a construção de uma ação pedagógica voltada para a cultura, necessidades e valores oriundos da realidade em que as crianças estão inseridas.

A busca por melhores condições e qualidade no atendimento reforça a necessidade de que no período de formação docente, seja ela inicial ou contínua, os conteúdos abordados

tenham relevância para a prática educativa, isto é, temas que correspondam às necessidades expressas no cotidiano da Educação Infantil. Neste sentido, recorremos a Kramer (2005, p. 121), quando assinala: “[...] os processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar.”

Entendemos que teoria e prática são elementos de um mesmo processo e que as contribuições teórico-metodológicas devem alicerçar a prática docente. “Não podemos perder de vista que teoria e prática são indissociáveis se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo [...]” (BRASIL, 1994, p. 17). Deste modo, se faz necessário construir um currículo de formação docente pautado nas concepções teóricas explicitadas no currículo da educação infantil, de tal forma que os cursos de formação inicial atendam às peculiaridades expressas por este nível de ensino.

### **3 EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços e impasses**

Nosso propósito neste capítulo é discutir a infância, particularmente ligada ao contexto da Educação Infantil, enfocando sua trajetória histórica, avanços e impasses, com vistas à compreensão das políticas públicas implementadas no Brasil, tendo como referência a década de 90, assim como as concepções de desenvolvimento infantil apresentadas pela psicologia e de que forma elas fundamentam a práxis pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

Inicialmente, tentamos definir uma concepção de infância que, ao mesmo tempo em que é fruto de uma construção histórica, na medida em que é vivida e apreendida a partir das ações e construções dos adultos, sejam eles pais, professores, vizinhos etc, é também marcada por experiências e ações do presente, que constroem e reconstroem-se permanentemente, influenciando práticas pedagógicas diversas.

Ao tratarmos do surgimento da educação infantil pretendemos esboçar o modo como a criança foi atendida em instituições de guarda e cuidado, bem como o contexto sócio-econômico que deu origem a este tipo de atendimento. Além disso, pretendemos mostrar a contribuição dos teóricos da educação para a compreensão da criança enquanto sujeito do processo educativo.

Enfocaremos as contribuições da psicologia do desenvolvimento para a compreensão da criança, tendo em vista que as propostas pedagógicas implantadas nas instituições de Educação Infantil, em geral, fundamentam-se em uma ou outra teoria psicológica. Portanto, é premente a necessidade de encararmos a psicologia como uma das ciências subsidiadoras na construção da práxis pedagógica, sobretudo, na Educação Infantil.

Quando nos referimos à educação infantil no Brasil, visamos apresentar os percalços e avanços pelos quais passou ao longo da história da educação brasileira, até ser reconhecida pela legislação educacional como um nível de ensino, e constituir-se como direito da criança e dever do Estado.

Ao final deste capítulo, daremos continuidade à discussão sobre a educação infantil no Brasil, ao enfocarmos as políticas públicas efetivadas no contexto da década de 90 que vem resultando em modificações no campo da legislação federal, da formação docente, da elaboração de documentos oficiais e do financiamento para a educação infantil.

### 3.1 Primeiras aproximações sobre a infância

O menino de 3 anos senta-se em frente ao computador, as pernas balançando. Insere o CD no drive. Clica no ícone. Espera. - “Está demorando pra carregar, não é vó?”.

Crianças de 4 e 5 anos trabalhando nos campos de algodão e cana. Mão de obra barata.

A menina de 2 anos ganha uma boneca nova. A tia pergunta que nome vai ter. A menina responde: *Ponto com, ponto br.*

Sete milhões e meio de crianças afegãs passam fome... 60% das crianças em uma escola improvisada são órfãs de pai.

[...]

Aumenta o índice de crianças diagnosticadas como hiperativas na escola, de acordo com o CD-10.

As milhares de xuxas em miniatura, sendo produzidas a cada dia...

Meninas de 4 anos menstruam e desenvolvem seios. Suspeita de quantidade excessiva de hormônio nos frangos consumidos.

[...] (SMOLKA, 2002, p. 122-123)

Estes são alguns “flashes” de crianças relatados por Smolka (2002) que evidenciam cenas do cotidiano infantil, histórias, vivências que marcam e configuram concepções e o tratamento dispensado à criança no contexto atual. Aproximarmo-nos da infância significa compreendermos sua história, seu universo e repensarmos práticas de atendimento, cuidado, ensino, enfim, posturas que fundamentalmente implicam no modo como concebemos a infância.

Na perspectiva de compreendermos a natureza da infância precisamos aceitar que ela se tornou um campo de estudo de diversas ciências, como a História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Biologia, Antropologia, Arqueologia, entre outras. Neste sentido, entendemos que a categoria infância requer estudo e aprofundamento teórico. Assim, Oliveira (2002, p. 80) destaca as contribuições de Sociólogos e Antropólogos nas discussões que resultaram em modificações no modo como a criança pequena era pensada e acrescenta:

Os primeiros apontaram a força da estrutura social na determinação das oportunidades cotidianas das crianças; os segundos destacaram como culturas diferentes elaboravam suas concepções e práticas educativas, abrindo caminho para maior flexibilização e inovação dos modelos de educação infantil.

Não nos cabe, no presente trabalho, enveredarmos pelo longo caminho da construção histórica sobre a infância, contudo, é premente a necessidade de situarmos didaticamente nosso ponto de partida, ou seja, a que tipo de infância nos referimos. Para tanto, recorreremos às contribuições de alguns estudiosos na área, que nos subsidiarão no decorrer desta pesquisa.

São muitos os estudos que tratam da história e das concepções de infância ao longo da humanidade, no entanto, é importante salientarmos a grande contribuição de Philippe Ariès, pesquisador francês, referência constante na historiografia da infância, através da obra “História Social da Criança e da Família” que, por sua vez, resgata o sentimento e a sensibilidade dos adultos em relação à criança, desde a idade média à contemporaneidade.

Ariès (1981) destaca em sua obra uma concepção de infância historicamente construída e acrescenta, que durante um longo tempo, a criança foi vista como um adulto em miniatura, na medida em que as características próprias de seu desenvolvimento eram negadas, em função dos interesses dos adultos. Partindo de uma visão eurocêntrica, o autor nos permite compreender o universo infantil à luz dos valores e preconceitos de uma sociedade tradicional, bem como o processo de ruptura em busca da construção de um novo olhar direcionado à criança e à família num contexto de industrialização.

Na tentativa de compreender as concepções de infância, família e escola, o autor se utilizou da iconografia religiosa e leiga, testamentos, diários, igrejas e inscrições em túmulos. Apesar de já existirem vários estudiosos se contrapondo às idéias de Ariès (1981), é válido ressaltar que este autor contribuiu sobremaneira para a construção de um “[...] novo ângulo de análise para a função desempenhada por essas instituições.” (KRAMER, 1996, p. 19).

Em seus estudos, Ariès (1981), nos mostra que desde o século XIII na Europa, já havia uma idéia, uma representação da infância, o que pode ser comprovado pelas pinturas da época que, de modo claro, caracterizavam diversos tipos de criança. O primeiro tipo é representado pelo anjo, rapaz muito jovem e com boa aparência; já o segundo seria uma aproximação com a figura do Menino Jesus ou Nossa Senhora ainda menina; em seguida, viria o terceiro que decorre do contexto de uma fase gótica. O autor menciona também outros dois tipos de criança, surgidos no século XV, são eles o retrato e o putto<sup>3</sup>. (ARIÈS, 1981).

No contexto do século XIII, tais retratos não representavam exatamente o tipo de criança existente na época, pois “[...] nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida [...]” (ARIÈS, 1981, p. 21). Isto nos leva a pensar que o conceito de infância desta época era representado por uma visão adultocêntrica, na qual, os desejos e necessidades dos adultos prevaleciam em detrimento das crianças.

---

<sup>3</sup> Segundo Ariès, o putto era a representação da criancinha nua, surgida na Idade Média, “representou uma revivescência do Eros helenístico” (Ariès, 1981, p. 25).

Ariès (1981, p. 28), destaca que o verdadeiro sentimento da infância só surgiu no século XVII, quando a sociedade passou a ter consciência da particularidade infantil, que, por sua vez, a distingue da criança do adulto e destaca:

[...] a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Partindo desta visão histórica acerca da infância, sentimos a necessidade de refletirmos sobre as concepções de infância no momento atual, e mais particularmente no Brasil. Deste modo, recorreremos às contribuições de alguns estudiosos brasileiros tais como: Marcos César de Freitas e Moysés Kuhlmann Jr (2002), Sônia Kramer (1996), Zilma Ramos de Oliveira (2002), Fernandes (2000), dentre outros, que optaram por discutir a infância à luz de referenciais teóricos capazes de conduzir a uma reflexão crítica acerca do cuidado e da educação oferecida às crianças pequenas.

Uma visão de infância mais recente na historiografia infantil decorre dos estudos de Freitas e Kuhlmann Jr (2002, p. 7), educadores brasileiros que apontam ser possível compreendermos a infância “[...] como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida.” Nesta visão a criança é compreendida como sujeito histórico em articulação com os diversos sujeitos sociais.

Sendo assim, os autores acrescentam que a infância pode ser vista sob uma ótica plural, que significa a “subdivisão em infâncias”, visto que é o contexto histórico-cultural que definirá, por exemplo, a infância pobre, a infância trabalhadora etc. Como contraponto, a criança é tratada enquanto “categoria genérica”, compreendendo diversas representações e significados (FREITAS; KUHLMANN Jr, 2002).

Na construção de um conceito de infância, Kramer (1996, p. 18), afirma ser “[...] determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade [...]”. A autora nos revela que as concepções de infância variam conforme os valores e a organização da sociedade. O que nos faz entender que cada sociedade possui um padrão específico quanto ao conceito de infância ou infâncias, construído a partir das necessidades políticas, sociais, econômicas, religiosas, enfim, com vistas a atender suas especificidades.

Para finalizar nossa reflexão sobre a concepção de infância, recorreremos às contribuições de Fernandes (2000, p. 96), que a título de conclusão sobre os retratos da criança, assim se expressa:

É bem verdade que infância se escreve no plural. Categoria histórica, social e psicológica, a infância e aqueles que delas são portadores, ou antes, que a vivem, apresentam uma considerável variedade de perfis. Sob essa variedade será necessário descobrir o que existe de comum, para além dos delineamentos imprecisos.

Fernandes (2000), nos alerta para uma pluralidade de perfis, diversos tipos de infância produzidos concretamente pela sociedade no decurso da história da humanidade, e para a necessidade de os compreendermos como possibilidade de descobrirmos as peculiaridades que caracterizam cada contexto. Esta é sem dúvida a concepção de infância que adotamos e defendemos no transcurso do presente trabalho.

Com base nas contribuições ora apresentadas discutiremos a criança no cenário da Educação Infantil, esboçando o modo como ela foi tratada historicamente, assim como, o que levou à criação de instituições de amparo e cuidado a crianças pequenas e posteriormente, à educação da criança em creches e pré-escolas.

### **3.2 O surgimento da Educação Infantil no contexto europeu**

O atendimento a crianças pequenas surge na Europa, como medida paliativa para conter o contexto de pobreza, abandono e maus-tratos sofridos pela grande maioria do segmento infantil. Instituições de caráter filantrópico foram criadas com o objetivo de prestar um serviço assistencialista de cuidado e amparo aos pequeninos (OLIVEIRA, 2002).

Tal atendimento foi fortemente influenciado pelas transformações do papel da mulher na sociedade. O processo de industrialização modificou a condição feminina dentro e fora de casa, tendo em vista que “[...] a pouca oferta de mão-de-obra masculina, que ainda sofria os efeitos da devastação da guerra, levou as mães pobres para o trabalho fora do lar.” (RIZZO, 2000, p. 31).

Como resultado do trabalho na fábrica a que muitas mulheres tiveram que se submeter, as crianças ficaram desamparadas, abandonadas sozinhas, em casa ou pelas ruas. Esta situação gerou a necessidade de contratação de outras mulheres para cuidar e abrigar os

filhos das trabalhadoras eram as chamadas “mães mercenárias<sup>4</sup>”. As péssimas condições em que este atendimento era realizado e os maus tratos a que eram vítimas as crianças, geravam um alto índice de mortalidade infantil, o que levou as mães mercenárias a serem chamadas de “fazedoras de anjo” (RIZZO, 2000).

No final do século XVIII, João Frederico Oberlin criou as Knitting schools, escolas de tricô formadas por mulheres da comunidade que tinham o compromisso de cuidar de grupos de crianças pobres e pequenas, ensinando-lhes a tricotar e também a ler a Bíblia (OLIVEIRA, 2002). Na perspectiva de atender os filhos das mães trabalhadoras, oriundas da classe emergente que por algum motivo ingressaram no mercado de trabalho, Oberlin criou em Paris, 1774, a primeira iniciativa de educação infantil para crianças na faixa etária de dois a seis anos de idade. O trabalho era fundamentado em um programa de atividades que incluía brincadeiras, passeios, histórias e trabalhos manuais (RIZZO, 2000).

Apesar de se constituir muito mais como um programa de passeio, que propriamente a escolarização formal, não podemos negar a contribuição de Oberlin, que se deu no campo da construção de um espaço lúdico e interativo para crianças pequenas, corroborando para o atendimento das necessidades infantis, até então “esquecidas” pela sociedade.

As primeiras preocupações teóricas com a educação da criança pequena surgiram por volta do início do século XVII, como resultado do reconhecimento social da criança por meio do avanço da ciência. O “[...] desenvolvimento científico, expansão comercial e atividades artísticas no período renascentista estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e como ela deveria ser educada.” (OLIVEIRA, 2002, p. 57). A construção de concepções teóricas sobre a educação da infância enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Neste sentido, vários foram os teóricos que elaboraram e influenciaram estudos colocando a criança como o foco do interesse educativo.

Diante da importância dessas influências para a construção do arcabouço teórico-metodológico que fundamenta a práxis pedagógica na educação infantil, retomaremos algumas contribuições de seus precursores, como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori e Freinet, enfatizando, particularmente, o modo como concebiam a criança e o que hoje denominamos de educação infantil.

Iniciaremos com um personagem histórico marcante na história da educação, o Educador Jan Amos Comenius (1592-1670), considerado como o Educador do século XII e

---

<sup>4</sup> Rizzo (2000, p. 31) se refere às mães mercenárias, como mulheres que vendiam seu trabalho de abrigo das crianças, em lugar de saírem, elas próprias, para o trabalho nas fábricas.

um dos maiores da história. Em sua obra, *Didática Magna*, o autor enfatiza a importância da economia de tempo para a aprendizagem. Segundo Nerodowski (2004), na visão de Comenius, a infância existe porque é necessariamente um ponto de partida com vistas ao alcance de metas superiores, por meio de processos que percorriam da “primeira idade” até a “idade madura”.

Comenius ofereceu uma enorme contribuição à educação da criança pequena, visto que preconizou a criação de escolas maternas por toda parte, oportunizando às crianças a possibilidade de adquirir desde cedo as noções elementares das ciências que estudariam mais tarde. Neste sentido, elaborou um plano de educação para a escola maternal que incluía, além de recursos audiovisuais, como os livros de imagem, também:

[...] materiais pedagógicos (quadros, modelos, etc.) e atividades diferentes (passeios etc.) realizadas com as crianças de acordo com suas idades, as auxiliariam a desenvolver aprendizagens abstratas, estimulando sua comunicação oral. (OLIVEIRA, 2002, p. 64).

Outro importante teórico no campo da infância é Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que praticamente causou uma revolução na educação da criança pequena, ao combater a idéia de que a educação da criança deveria estar direcionada aos interesses da vida adulta. Defendeu a necessidade de considerarmos a criança não como um adulto em miniatura, mas, enxergar na infância um período de características peculiares que precisam, sobretudo, ser compreendidas, estudadas e respeitadas (OLIVEIRA, 2002). Em sua obra, chamada *Emílio*, publicada em 1726, o autor enfoca a importância da valorização da infância, seu desenvolvimento e especificidades. Aborda também questões voltadas para as atitudes do educador no processo educacional.

Destacamos também, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que em seus estudos enfatizava a importância da educação estar atenta para a afetividade da criança. Sua intenção era a de psicologizar a educação de modo que ela pudesse atender, primordialmente, às necessidades exigidas pelo desenvolvimento infantil. Dentre suas contribuições, Pestalozzi:

[...] adaptou métodos de ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos por intermédio de atividades de música, arte, soletração, geografia e aritmética, além de muitas outras de linguagem oral e de contato com a natureza. (OLIVEIRA, 2002, p. 66).

No século XIX, Friederich Fröebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, foi outro importante teórico cuja notável contribuição se deu inicialmente, com a criação dos

kindergartens (jardins de infância), na Alemanha em 1837. Nos jardins de infância, as crianças eram concebidas como “pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento”. Somente neste clima de liberdade seria possível às crianças “[...] aprender sobre si mesmas e sobre o mundo.” (OLIVEIRA, 2004, p. 14).

O autor defendeu o princípio da auto-educação. Para ele, era fundamental que a educação fosse ativa. A auto-atividade na qual o educando seria capaz de promover o seu próprio e adequado desenvolvimento, cuja atividade não seria imposta pelo educador, mas, ao contrário, nasceria do próprio indivíduo a partir de seus interesses. Para Froebel, o educador do jardim de infância deveria estar atento às crianças, partindo da observação, tendo em vista que, na sua concepção, “[...] basta que olhem, que se ponham a observar e a criança mesma lhes ensinará [...]” (FROEBEL, 2001, p. 59).

A contribuição de Froebel pode ser vista também na inclusão do lúdico nas atividades desenvolvidas nos jardins de infância, com a utilização de brinquedos “para ensinar números, formas, conceitos”, bem como, na orientação às mães, na medida em que “[...] orientava-as para brincar com seus filhos, estimular a representação simbólica, utilizando músicas, danças, movimento e o corpo.” (KISHIMOTO, 2003, p. 406).

O jardim-de-infância de Froebel se constituiu como um centro de jogos que envolviam: ginástica, música, dobradura, recorte, colagem, tecelagem, modelagem com argila, brinquedos, cultura de jardins e hortas etc. Desta forma, “[...] diferenciavam-se das demais instituições assistenciais ou escolares, por sua dimensão pedagógica.” (OLIVEIRA, 2002, p. 67).

Já no século XX, destacamos o trabalho de Ovide Decroly e Maria Montessori, que, apesar de serem médicos, tiveram o interesse em desenvolver atividades e materiais pedagógicos voltados para a educação da criança pequena.

Em seus estudos, Ovide Decroly (1871-1932), propôs que o ensino fosse desenvolvido a partir dos “Centros de interesse”, que criavam um vínculo comum entre as disciplinas, fazendo-as divergir ou convergir de um mesmo centro, “[...] a partir de três eixos: observação, associação e expressão.” (OLIVEIRA, 2002, p. 74). O elemento central é o interesse da criança, mas para isso seria preciso respeitar o seu desenvolvimento e suas necessidades, de modo que o próprio educando deveria construir seu conhecimento e não apenas repeti-lo.

Maria Montessori (1879-1952) produziu uma metodologia na qual o ensino é individual e predomina em um ambiente favorável, onde o papel do educador é o de preparar os meios adequados para a autoformação da criança.

Em 1907, Montessori fundou em Roma a “Casa dei Bambini”, (Casa da Criança), cujo objetivo era abrigar crianças filhas de desempregados. Foi nessa casa-escola, que a autora realizou grande parte de seus estudos, por meio de experiências no campo biológico, social e também psicológico. É importante salientar também sua contribuição na criação de diversos brinquedos e materiais específicos para a educação de crianças pequenas, com vistas ao alcance dos objetivos educacionais (OLIVEIRA, 2002).

Não podemos deixar de mencionar os estudos de Celestin Freinet (1896-1966) que, embora não tenha conduzido sua preocupação especificamente para a educação infantil, ofereceu uma valiosa contribuição a esta, na medida em que propôs um método de ensino, aproveitando o meio natural, partindo da experimentação e do erro como possibilidade para a aprendizagem. “Para ele, a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social.” (OLIVEIRA, 2002, p. 77). Através de técnicas como: aula viva, correspondência escolar, aula-passeio, livro de vida, dentre outras, o autor entendia que as atividades deveriam ser significativas e possibilitar às crianças a busca do conhecimento.

As contribuições destes teóricos foram de grande relevância uma vez que proporcionaram um novo entendimento sobre a educação da criança pequena. No que tange a Educação Infantil é preciso também o reconhecimento das necessidades e peculiaridades que envolvem o universo da criança. Portanto, a compreensão do desenvolvimento infantil torna-se uma tarefa fundamental tanto para Educadores/as quanto para aqueles que idealizam e efetivam as políticas públicas para este nível de ensino.

### **3.3 Em busca de uma compreensão sobre o desenvolvimento infantil**

As ciências sociais oferecem inúmeras pesquisas para a compreensão da infância, precisamos aceitar que dentre elas, é a Psicologia que oferece maiores contribuições ao entendimento do desenvolvimento humano. Diante deste cenário, é comum propormos os seguintes questionamentos: qual o papel da psicologia da criança? Como ela explica o desenvolvimento infantil? De que maneira ela pode contribuir, a fim de que professores/as possam atuar de modo a favorecer o desenvolvimento? Estas são questões desafiadoras que

merecem nossa atenção na construção de práticas pedagógicas que efetivamente favoreçam o pleno desenvolvimento da criança.

Na tentativa de compreendermos a contribuição da psicologia do desenvolvimento para a educação, recorremos a Souza (1996, p. 39-40) que a destaca “[...] como uma área que autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivo-emocionais, psicomotores, sociais etc.) da infância e da adolescência”. Portanto, a psicologia do desenvolvimento poderá oferecer subsídios teóricos capazes de favorecer o entendimento do desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões, assim como contribuir para a efetivação de uma práxis pedagógica fundamentada teoricamente.

A autora afirma que em relação ao estudo do desenvolvimento humano, existem dois enfoques distintos que merecem nossa atenção: o “biológico-evolucionista” e o “pedagógico-normativo”. O primeiro tem como fundamento principal a maturação e é oriundo das ciências naturais e da medicina. Já o segundo considera o processo de socialização do indivíduo como elemento prioritário para o desenvolvimento (SOUZA, 1996). Diante destes dois enfoques, situamos as teorias do desenvolvimento humano, que segundo Fontana e Cruz (1997) podem ser classificadas em três concepções distintas: inatista-maturacionista, comportamentalista e interacionista e como tais, nos ajudam a compreender o modo como a psicologia compreende o desenvolvimento.

O pressuposto fundamental da concepção “inatista-maturacionista” parte do princípio de que o indivíduo nasce com padrões inatos de comportamento, portanto, os acontecimentos, vivências e experiências, após o nascimento, apenas contribuem, mas não são essenciais para seu desenvolvimento, “[...] fatores hereditários ou maturação são mais importantes para o desenvolvimento da criança e para a determinação de suas capacidades do que os fatores relacionados à aprendizagem e à experiência.” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 11).

Nesta visão, a hereditariedade assume um lugar de destaque, pois a criança já nasce com uma carga genética que herdou de pais e avós, que determinará seu desenvolvimento. Por isso, tanto a hereditariedade quanto a maturação constituem-se como elementos fundamentais para a compreensão da inteligência e do comportamento da criança.

No âmbito escolar, a partir da visão inatista-maturacionista, poderíamos dizer que a função do professor consiste em criar as condições ambientais mínimas para que a criança possa se desenvolver naturalmente, a partir de seus padrões inatos de comportamento. É oportuno destacar que esta concepção se fez presente muito claramente na Educação Infantil, através dos jardins-de-infância pautados na visão de que deveriam ser “[...] um lugar onde as

crianças, pequenas sementes, seriam cuidadas pelos adultos, jardineiros responsáveis por fazer brotar as características individuais das mesmas.” (OLIVEIRA et al., 1992, p. 28).

Na concepção “comportamentalista”, o desenvolvimento humano é encarado de outro modo, no qual o ambiente é o determinante. Segundo os adeptos desta visão, para que a criança aprenda e se desenvolva satisfatoriamente, basta que existam condições ambientais favoráveis. Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 31):

[...] para os comportamentalistas, desenvolvimento e aprendizagem são processos coincidentes. Aquilo que chamamos de desenvolvimento nada mais é do que o resultado das aprendizagens acumuladas no decorrer da vida do indivíduo. Por isso, os dois processos não se distinguem.

Do ponto de vista educacional, na visão dos comportamentalistas, o papel fundamental da escola está centrado na ação pedagógica do professor, que, através da estimulação, poderá promover o pleno desenvolvimento da criança. A esse respeito, Goulart (2003, p. 66) acrescenta que para que possamos compreender mais claramente a influência desta teoria para a educação, devemos considerar os seguintes aspectos:

[...] a aprendizagem deve ser diretamente observável, a partir das respostas emitidas pelo aluno. O papel do professor reside na sua competência para manipular as condições do ambiente do aluno, a fim de assegurar a aprendizagem. O papel do aluno passa a ser o do receptor do conhecimento e dele se espera a aceitação de metas preestabelecidas. A avaliação dessas metas se faz pela medida das repostas (ou mudanças de comportamento do aluno) que são diretamente observáveis e passíveis de serem medidas.

Contraopondo-se às concepções anteriores, a abordagem “interacionista” postula que o comportamento é produto da interação hereditariedade (biológico) e ambiente (social). O desenvolvimento infantil decorre da ação do indivíduo sobre o meio. Esta concepção enfatiza que as características biológicas e sociais são elementos indissociáveis, visto que uma influencia a outra reciprocamente (OLIVEIRA et al., 1992).

Na perspectiva de compreendermos melhor esta concepção, faremos uma breve abordagem acerca da teoria de três de seus principais representantes Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon.

Lembramos que não é nossa pretensão discutir ou avaliar as confluências e divergências entre as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, visto que cada uma apresenta contribuições diversas e fundamentalmente importantes para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. “Tais estudos continuam impactando

profundamente as formas de produção de conhecimento na área e as práticas educacionais.” (SMOLKA, 2002, p. 114).

Se pensarmos na Educação Infantil, veremos que a colaboração destes teóricos perpassa desde o contexto da formação docente, ao oferecerem um arcabouço teórico que permite ao professor/a conhecer melhor a criança e a evolução de seu desenvolvimento, como também, a própria organização da práxis pedagógica.

### 3.3.1 As contribuições de Jean Piaget

Muitas foram as contribuições de Jean Piaget para a Psicologia do Desenvolvimento, em sua produção intelectual dedicou-se ao estudo do desenvolvimento cognitivo, no qual concluiu que o desenvolvimento intelectual está baseado em estágios de evolução que variam conforme a idade e a partir de fatores sociais. Para Piaget, cada estágio possui um conjunto de características que subsidiarão a criança na construção do conhecimento.

Apesar de centrar seus estudos no desenvolvimento intelectual, ao tratar da inteligência Piaget opõe-se ao enfoque tradicional “psicométrico”, cuja prática corrente era a mensuração do Q.I, tendo como base, a utilização de testes padronizados. (BIAGGIO, 2005). Piaget também discorda do enfoque behaviorista ou comportamental que enfatiza as relações fundamentais entre estímulo e resposta do organismo. Carretero (1997, p. 25), nos ajuda a compreender o cerne da questão na teoria piagetiana, ao destacar:

A idéia central da teoria de Piaget é que o conhecimento não é uma cópia da realidade, nem tampouco se encontra totalmente determinado pelas restrições que imponha a mente do indivíduo, mas, sim, que é o produto de uma interação entre estes dois elementos.

Na teoria piagetiana, a ênfase é dada ao processo interativo no qual a criança age e constrói. A construção do conhecimento é resultado de uma adaptação que se dá por meio da ação do indivíduo sobre o objeto, mediante vários processos tais como a assimilação e acomodação, conforme destaca Biaggio (2005, p. 60).

A acomodação refere-se a mudanças que o organismo faz em suas estruturas a fim de poder lidar com estímulos ambientais. Na acomodação o organismo se transforma para poder lidar com o ambiente. A assimilação refere-se ao processo em que não o organismo, mas o objeto é que é transformado e se torna parte do organismo.

É na ação do indivíduo sobre o meio que ele incorpora ou assimila elementos atribuindo-lhe significados e inserindo-os em um sistema de relações. Na medida em que incorpora, ele também modifica este meio realizando o processo de acomodação. Segundo o próprio Piaget (1979, p. 328)

[...] a assimilação e a acomodação são, portanto, os dois pólos de uma interação que se desenvolve entre o organismo e o meio, a qual constitui a condição indispensável de todo funcionamento biológico e intelectual, e essa interação supõe, desde o início, um equilíbrio entre as duas tendências dos pólos opostos.

A adaptação é, portanto, o resultado da ação equilibrada entre assimilação e acomodação. Isto implica dizer que o desenvolvimento cognitivo nasce das estruturas assimiladas e os objetos a serem integrados pelo sujeito.

É importante salientarmos que, a noção de equilíbrio postulada por Piaget é um conceito fundamental, que resulta do ajustamento entre as ações mentais da pessoa, que são formadas pelas estruturas cognitivas e o próprio ambiente (BIAGGIO, 2005). Por outro lado, Garcia e Fabregat (1998, p. 82), destacam que para Piaget, “[...] a idéia de equilíbrio implica a de reversibilidade, assim como a idéia de desenvolvimento implica a de equilíbrio cada vez mais estável.”

Segundo Garcia e Fabregat (1998), Piaget apresenta quatro fatores que influenciam diretamente no desenvolvimento do indivíduo, a saber: a maturação nervosa; a experiência que o sujeito adquire na relação com os objetos; as interações e transmissões sociais que também envolvem a socialização e por fim, a própria equilíbrio. É na interação entre estes fatores que se dá o processo de desenvolvimento.

Uma grande contribuição dos estudos de Piaget reside nos estágios de desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, o processo de desenvolvimento humano passa por períodos definidos, em uma seqüência fixa e rígida, caracterizada por “[...] uma maneira típica de agir e de pensar e constitui uma forma particular de equilíbrio em relação ao meio.” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 48). Piaget descreve cinco estágios de desenvolvimento, dentre os quais, abordaremos somente os dois primeiros, por considerá-los de grande relevância para a compreensão da criança no contexto da educação infantil.

O primeiro estágio da teoria piagetiana é chamado de “sensório-motor” e varia do nascimento aos dois anos de idade. Ao nascer, a criança ainda não consegue abstrair os elementos do ambiente, portanto, a atividade intelectual é de natureza sensorial e motora, a partir dos reflexos que, aos poucos, em um processo de evolução gradual, transformam-se em

esquemas de ação. Tais esquemas nascem das estruturas físicas que vão evoluindo a partir da ação da criança sobre meio. O acelerado desenvolvimento físico que ocorre nesta fase é a base para o surgimento de novas habilidades (BIAGGIO, 2005).

Segundo Biaggio (2005) Piaget subdividiu este estágio inicial em seis subestágios, a saber: *subestágio 1*: do nascimento a um mês, chamado de período de reflexos (sucção, movimento dos membros, olhos etc.); *subestágio 2*: de um a quatro meses, marcado pela reação circular primária que se evidencia pela repetição de algo que a criança considera interessante; *subestágio 3*: dos quatro a oito meses, caracterizado por reações circulares secundárias nas quais a criança começa a manipular objetos; *subestágio 4*: dos oito meses a um ano, período de coordenação de esquemas secundários, no qual a criança já é capaz de encontrar sozinha objetos escondidos; *subestágio 5*: dos doze aos dezoito meses, **quando as reações circulares** terciárias e a criança começa a experimentar comportamentos novos; *subestágio 6*: dos dezoito meses a dois anos, período de transição para o estágio seguinte é o início do simbolismo.

Cada subestágio possui características que representam detalhadamente, na concepção piagetiana, o modo como a criança se desenvolve. Partindo dos reflexos até chegar ao início do simbolismo, a criança evolui tanto no aspecto físico-motor, quanto no pensamento, visto que, por meio das interações com o meio as crianças descobrem o mundo ao seu redor.

O segundo estágio da teoria piagetiana é chamado de pré-operacional, que ocorre por volta dos dois aos seis anos de idade. Considerado como o período de aquisição das operações lógicas, sua principal característica é o desenvolvimento da capacidade simbólica. A criança começa a usar símbolos mentais para representar objetos que não estão presentes. Por outro lado, “[...] o que de mais importante acontece é o aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança.” (BOCK, 1997 p. 86).

Algumas características fundamentais deste período foram notadas por Piaget e explicitadas por Biaggio (2005, p. 68-72):

- a) Egocentrismo: conceituado como “uma incapacidade de se colocar do ponto de vista de outrem”;
- b) Centralização ou descentralização: “focaliza apenas uma dimensão do estímulo”;
- c) Estados e transformações: “o pensamento é estático e rígido”;
- d) Desequilíbrio: “as acomodações predominam marcadamente sobre as assimilações”;
- e) Irreversibilidade: “incapacidade da criança de entender que certos fenômenos são reversíveis”;

- f) Raciocínio transdutivo: a criança “chega a conclusões partindo do particular e chegando ao particular”;
- g) Realismo: “atitude exageradamente concreta”;
- h) Animismo: “atribuição de características humanas a seres não-humanos”.

Tais características evidenciam que este período é marcado por aquilo que a criança ainda não consegue realizar, visto que ainda não é capaz de realizar as operações, o que só será adquirido no estágio das operações concretas (BIAGGIO, 2005).

### 3.3.2 As contribuições de Lev Vygotsky

Ao estudarmos o desenvolvimento infantil recorreremos às contribuições de Vygotsky, que em sua teoria enfatiza a grande relevância da interação social para o desenvolvimento humano. Diferente da posição piagetiana que trata desenvolvimento e aprendizagem como processos independentes, nos quais a maturação assume papel de destaque, Vygotsky parte do pressuposto de que o aprendizado é a mola propulsora para o desenvolvimento.

Antes de abordarmos propriamente a teoria vygotskyana, é oportuno destacar que a obra deste teórico da psicologia é desenvolvida no seio do contexto sócio-histórico pós-revolucionário cuja linha político-filosófica está voltada para o marxismo. Neste sentido, Biaggio (2005), identifica a posição vygotskyana dentro da psicologia dialética, afirmando que:

[...] a visão dialética, focaliza mais o fluxo inevitável e a mudança no desenvolvimento humano de que os períodos de estabilidade e equilíbrio. Também focaliza as origens sociais da aprendizagem ao invés de predisposições inatas ou biológicas. Originariamente rejeitada pelos psicólogos do mundo ocidental como sendo ideologicamente opressora, a visão dialética é agora considerada como um instrumento analítico útil.

O enfoque dialético dado à perspectiva vygotskyana possibilita-nos compreender o desenvolvimento infantil como resultado de interações sociais, “[...] ligado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.” (REGO 1995 p. 58).

Para Vygotsky, o desenvolvimento do ser humano é sócio-cultural, pois não ocorre de modo linear, visto que há uma forte interação entre o ambiente social e as características tipicamente biológicas do comportamento humano. Deste modo, aprendizagem

e desenvolvimento são processos indissociáveis, pois se influenciam de maneira recíproca desde o nascimento da criança. Nessa perspectiva, Vygotsky ressalta que “[...] ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso, aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 8).

Na concepção vygotskyana, a relação aprendizagem e desenvolvimento deve ser entendida tomando-se como ponto de partida o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Para tanto, estabelece o nível de desenvolvimento real ou efetivo, que nada mais é que “[...] o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 11). Neste nível, a criança já domina certas funções e capacidades que lhes permitem realizar determinadas ações, sem o auxílio de um adulto.

Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, a distância entre os dois níveis, ou seja, entre aquilo que a criança já é capaz de fazer autonomamente e as atividades em que requer a colaboração de outras para a sua realização. Neste sentido, o desenvolvimento proximal é, portanto, resultado da interação entre dois processos, maturação e aprendizagem, que, apesar de diferentes, são interdependentes, visto que “o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado; por outro lado, o processo de aprendizado estimula e empurra para frente o processo de maturação”. Tais processos configuram-se como essenciais para a garantia do desenvolvimento e aprendizagem da criança (GOULART 2003, 173-174).

Para Vygotsky, o desenvolvimento infantil é inicialmente marcado pela herança biológica e posteriormente, pelas interações e relações sociais que estabelece com seu grupo. Deste modo, o próprio Vygotsky (1991, p. 52) destaca:

[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

O desenvolvimento é resultado das relações com o meio e depende fundamentalmente, desde a infância, da mediação do adulto. Neste processo, convém destacarmos a contribuição da escola, enquanto instituição social que promove o conhecimento sistematizado. Para Vygotsky, existem dois tipos de conceitos formulados pela criança. O primeiro é construído de maneira espontânea, por meio das experiências e

interações sociais; o segundo é fruto das interações escolarizadas. Portanto, a escola é responsável pela formação de conceitos científicos, pois “[...] propicia às crianças, um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta [...] e acesso ao conhecimento científico [...]” (REGO, 1995, p.79).

### 3.3.3 As contribuições de Henri Wallon

Wallon assim como Vygotsky apóia-se no materialismo dialético, como fundamento filosófico para seus estudos. Sua teoria parte de uma perspectiva psicogenética na qual fatores genéticos e ambientais se relacionam e determinam as características para o desenvolvimento humano. Para Wallon, as relações sociais são de extrema importância para o desenvolvimento (GALVÃO, 2005).

Na teoria walloniana, também encontramos estágios de desenvolvimento, entretanto, Wallon defende que a mudança de estágio significa uma reformulação ocasionada por crises e conflitos que se configuram como propulsores do desenvolvimento. Galvão (2005) apresenta os cinco estágios de desenvolvimento segundo a teoria walloniana, na qual, sucedem-se fases com predominância afetiva e cognitiva.

- O primeiro estágio é denominado “impulsivo-emocional” e como o próprio nome diz, é marcado pela emoção. É por meio das interações afetivas que as crianças agem e reagem no primeiro ano de vida.
- O estágio “sensório-motor e projetivo” tem como característica principal o interesse da criança pela exploração do meio, do mundo físico. É chamado de projetivo em função de caracterizar a capacidade de projeção da criança ao transformar os atos mentais em atos motores.
- O estágio do “personalismo” é caracterizado pelo período de formação da personalidade da criança. Dos três aos seis anos de idade, a criança constrói a consciência de si, tendo como referências as interações sociais, que vão fazer retornar o predomínio das relações afetivas.
- No estágio “categorial”, a criança é dirigida para atividades no plano intelectual, tendo como característica predominante a preponderância do aspecto cognitivo.

- O último estágio é a adolescência, que em função da puberdade gera modificações na personalidade, resultando em conflitos diversos e a predominância da afetividade.

A partir do que foi apresentado, podemos perceber que Piaget, Vygotsky e Wallon ofereceram uma vasta colaboração para a compreensão do desenvolvimento infantil, tendo em vista que olharam a criança em seus múltiplos aspectos, em suas várias dimensões. Neste sentido, Smolka (2002, p. 115) assinala algumas contribuições destes teóricos para a produção do conhecimento no âmbito da infância e seu desenvolvimento.

Os três autores observaram as crianças, desenvolveram procedimentos de caráter clínico e experimental, levantaram hipóteses, escreveram relatórios, textos, argumentações. Elaboraram teorias. Falaram da inteligência, do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, de imaginação, da consciência.

Pensar em educação infantil implica fundamentalmente refletir sobre a criança em seu processo de desenvolvimento. E neste processo, os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon podem atuar como orientadores de práticas, posturas, enfim, como referências, ao lado das demais ciências sociais, na construção de uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento de condições necessárias para que as crianças sejam vistas e educadas como cidadãs, sujeitos históricos e sociais, capazes de criar e recriar o mundo em sua volta.

Tendo como base as contribuições destes teóricos para a educação da criança pequena, entendemos ser necessário destacar o modo como a criança foi tratada no decurso da história do Brasil, a fim de compreendermos quais as concepções de criança e que princípios educacionais permearam o surgimento das Creches e Pré-escolas brasileiras.

### **3.4 A educação da infância no Brasil**

A educação da criança no Brasil foi marcada, inicialmente, pelos princípios educacionais da Companhia de Jesus, que difundiu o “mito da criança-santa”, ainda no período colonial. Nesta concepção, a criança pequena não havia se corrompido pelos pecados da sociedade, o que a levou a ser um dos alvos da pedagogia jesuítica. As primeiras manifestações no campo da educação para a criança brasileira partem do pressuposto de que “[...] a infância é considerada momento ideal do processo de aculturação, efetivada por meio da catequese e a família também poderia ser atingida através da criança.” (FARIAS, 2005, p. 37).

Para Farias (2005), no Brasil escravocrata, o tratamento, atendimento e conseqüentemente, o tipo de educação destinada à criança eram marcados por duas claras e distintas concepções de infância: de um lado, tínhamos a criança branca e livre, independente de ser oriunda de famílias economicamente abastadas, ou pobres; de outro, havia a criança negra e, por sua vez, escrava.

No primeiro caso, a criança livre tinha seu desenvolvimento caracterizado por três fases distintas: “anjo”, que compreendia do nascimento aos cinco anos de idade; dos cinco aos dez anos a criança vivia o período de traquinagem, por isso, era chamado de “menino-diabo” e finalmente, a partir dos nove ou dez anos, iniciava-se a fase “homenzinho”, na qual a criança era vista como um adulto em miniatura. Já com relação à criança negra, o tratamento era diferenciado, tendo em vista que a mesma era reconhecida como moleque ou moleca. Por volta do três anos de idade, era inserida nos comportamentos sociais e apenas com sete anos de idade já tinha seu direito de infância usurpado, a fim de ser explorada em sua força de trabalho (FARIAS, 2005).

Segundo Pardal (2005) existem outras diferenças entre a infância branca e a negra no Brasil, pois, durante a primeira infância, a criança branca era entregue à ama-de-leite, a fim de que fosse amamentada e pudesse garantir sua sobrevivência; quanto à criança negra, sobrevivia sob inúmeras dificuldades, tendo, inclusive, que se adaptar ao trabalho materno, já que desde bem pequena era carregada pela mãe inclusive, na realização do trabalho. Depois desse período, ambos eram inseridos nas atividades de seu grupo social, de maneira que, para as crianças brancas lhes era reservado o estudo, o “aprimoramento intelectual”. Por outro lado, as negras eram inseridas imediatamente no campo do trabalho a fim de que pudessem aprender algum ofício.

O amparo à criança pequena foi oficializado no Brasil-Império, por meio da “roda de expostos”. Com o propósito de atender às crianças oriundas de famílias pobres ou de mulheres que por algum motivo não poderiam assumir socialmente a maternidade, a Casa dos Expostos foi um ótimo recurso para a sociedade, que, por sua vez, tinha nela a possibilidade de “esconder a vergonha da mãe solteira”. Rizzo (2000, p. 37), nos oferece uma ótima caracterização do funcionamento deste instrumento que durante muito tempo foi a principal alternativa para as crianças pobres e abandonadas.

[...] espécie de portinhola giratória com um dos lados voltados para a parte externa do prédio, onde o bebê era colocado, e equipada com uma campainha que a infeliz mulher tocava para alertar as irmãs de caridade, no interior da casa, de que havia uma nova criança ali abandonada, para que elas, girando a tal portinhola, fossem buscar o bebê.

Convém lembrar que este atendimento, que também visava coibir os índices de mortalidade infantil, sobretudo, junto à população pobre, não oferecia as condições mínimas para garantir às crianças uma permanência saudável, conforme nos mostra Gondra (2000, p. 105), na Casa de Expostos do Rio de Janeiro:

[...] poucas acomodações para o número de crianças recebidas, falta de vigilância necessária, surtos epidêmicos de oftalmias, desinterias, tubérculos mesentéricos, sarampões e bexigas, contato entre os doentes, aleitamento coletivo, desprezo às regras de asseio e falta de equipamentos necessários à realização de algumas atividades clínicas.

Ao tratar do atendimento à infância no Brasil, Gondra (2000, p.105), apresenta um quadro em que evidencia o mapa alarmante das mortes de crianças nas Casas de Expostos em algumas cidades brasileiras, fazendo um paralelo com países europeus.

Local	Anos	Existiam	Entraram	Total	Faleceram	Mortalidade
Rio de Janeiro	1852-53	70	560	630	515	82%
	1853-54	53	552	605	462	76%
	1854-55	76	528	604	275	45%
Campos	1853-54	224	65	289	33	12%
Porto Alegre	1853-54	186	72	258	45	14%
Bahia	1853-54	74	75	149	40	27%
Pernambuco	1853-54	274	119	393	79	21%
Portugal	1851-52	33.010	14.957	47.967	9.468	19%
	1852--53	33.832	15.358	49.190	9.899	20%
Lisboa	1853-54	—	—	1.843	347	19%
Coimbra	1853	833	470	1.303	152	11%
	1854	962	600	1.562	181	12%
Madeira	1853	978	212	1.190	125	10%
França	1854	96.788	25.239	122.027	12.592	11%
Paris	1852	14.039	3.303	17.342	2.006	11,5%
Madri	1854	4.957	1.860	6.817	1.596	23,5%

Fonte: GONDRA, José G. A sementeira do provir: higiene e infância no século XIX. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 99-117, jan/jun, 2000.

Diante do quadro apresentado pelo autor observamos que entre os anos de 1852 e 1854 o Brasil apresenta os maiores índices de mortalidade infantil em instituições de atendimento à criança, o que evidencia toda uma prática de negligência e maus tratos no atendimento à criança pobre.

Vale lembrar que existiram outras formas de atendimento às crianças oriundas de famílias pobres: amas-de-fora, amas-de-empréstimo<sup>5</sup> e o aleitamento artificial<sup>6</sup>, tendo em vista que “[...] a maternidade da mulher branca pobre era vivida à sombra da desnutrição [...]” (FARIAS 2005, p. 43-44). Com a Proclamação da República, algumas iniciativas de proteção à criança foram implementadas, pautadas em um “discurso de medicamentação” (OLIVEIRA, 1992, 2002).

Uma outra forma de atendimento à criança foi o jardim de infância, que no Brasil só foi criado a partir de 1875, com o propósito de atender às crianças oriundas de classes sociais abastadas. No entanto, não demorou muito para que começassem a receber críticas, sendo que em 1885, foram taxadas como instituições “[...] prejudiciais à unidade familiar, por tirarem, desde cedo, a criança de seu ambiente doméstico, sendo admitidos apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras.” (OLIVEIRA, 2002, p. 93).

Segundo Kuhlmann Jr (2000, p. 476), “[...] somente no período republicano é que encontramos referência à criação de creches no país.”. Este período foi marcado por inúmeras iniciativas de apoio à educação da criança pequena, dentre as quais, ressaltamos: Fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância em 1889; Criação do Departamento da Criança em 1919, Primeira Escola Infantil de Belo Horizonte em 1908; Primeiro Jardim de Infância Municipal do Rio de Janeiro em 1909. (OLIVEIRA, 2002).

Com a luta dos sindicatos no final da década de 20 e início dos anos 30, por melhoria nas condições de trabalho, estavam incluídas também exigências quanto à “[...] existência de locais para a guarda e atendimento de crianças durante o período de trabalho das mães.” (OLIVEIRA, 2002, p. 96). Diante do cenário sócio-econômico vigente é possível dizermos, portanto, que as creches surgiram como uma alternativa para mães e patrões.

O surgimento das Creches significou não obrigatoriamente, o atendimento às necessidades infantis, mas, uma alternativa para as mães que precisavam trabalhar para

---

<sup>5</sup> Segundo (Farias 2005, p. 44) as amas-de-fora eram mulheres que cuidavam dos enjeitados em seus próprios domicílios até completarem sete anos de idade. Já as amas-de-empréstimo tinham a função de conduzir as crianças da instituição às casas das amas-de-fora.

<sup>6</sup> O aleitamento artificial era realizado por meio de um pano de linho puído, que umedecido com leite, era levado à boca de diferentes crianças “até a colher de pau, de prata ou marfim”. (Farias 2005, p. 44).

contribuir no orçamento familiar e não tinham com quem deixar seus filhos e um ganho para os patrões que obtinham uma mão-de-obra de baixo custo, por meio do trabalho feminino.

Neste sentido, Pardal (2005) nos alerta:

A creche poderia também fornecer à classe dominante um ganho secundário. Além de liberar a mão-de-obra feminina e garantir a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, ela podia ser um lugar privilegiado de controle sobre essa classe. As creches e salas de asilo, portanto, com raras exceções, assumirão o caráter controlador que a filantropia delegou à escola.

Com o advento da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, em 1943, os trabalhadores tiveram muitos de seus direitos reconhecidos. No que tange ao trabalho desenvolvido pelas Creches, a preocupação permanecia a mesma, isto é, guardar as crianças enquanto as mães trabalhavam. Assim, o cuidado com a alimentação, higiene e segurança era o foco central da ação educativa.

Ao longo da história da Educação Infantil brasileira, percebemos que o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade se deu sob um cunho médico-assistencialista, cuja finalidade era acolher, sem nenhum compromisso pedagógico, as crianças vítimas da pobreza, por meio de uma ação meramente filantrópica (SCARPA, 1998).

Observamos, portanto, que as creches originaram-se principalmente pela ação da área de assistência social e não da educação, diferentemente das pré-escolas que majoritariamente nasceram integradas aos sistemas de ensino. Neste sentido, podemos afirmar que foram oferecidos dois tipos de atendimento educacional: o que “[...] se convencionou chamar de creche, de cunho mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola, ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional.” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p. 104).

Com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE em 1975, o Ministério da Educação passou a centrar sua preocupação na educação pré-escolar, enquanto que as Creches continuaram a ser coordenadas por órgãos da Assistência Social (OLIVEIRA, 2002). No período que compreende as décadas de 70 e 80, “[...] entraram em cena as teorias de privação cultural e a idéia de educação compensatória que, de certo modo, também influenciaram a expansão na oferta de educação infantil.” (CORRÊA, 2002, p. 17).

É oportuno destacar a importância da Lei Brasileira de Assistência - LBA que, por meio do Projeto Casulo em 1977, foi responsável pela expansão do atendimento em educação infantil, ao estimular a criação e apoiar financeiramente um conjunto de creches e pré-escolas em todo país, constituído principalmente por instituições privadas sem fins

lucrativos. Para tanto, foram firmados convênios diretamente com tais instituições ou com Prefeituras. Com a extinção da LBA, a partir de 1995, esse apoio foi incorporado pelo órgão federal responsável pela área da assistência social. Referindo-se ao projeto casulo, (KUHLMANN Jr, 2000, p. 14) destaca:

[...] pretendia-se, como no início do século, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A problemática comunitária, devido à baixa renda per capita, vinha provocando desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar. [...]. Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o 4º estrato da população brasileira é a criação de novas vagas para crianças de 0 a 6 anos, a baixo custo nas creches Casulo.[...]. Era necessário aplacar a ameaça de atos anti-sociais, fato notório nas cidades que se industrializam.

O Projeto Casulo ao mesmo tempo em que representou a expansão de vagas para a criança pequena em creches e pré-escolas, em particular as oriundas de famílias vulnerabilizadas pela pobreza e exclusão social, não foi capaz de atender qualitativamente às necessidades das instituições, que em muitos casos eram mantidas em precárias condições, devido a diversos fatores, dentre os quais o baixo investimento do poder público.

Convém ressaltarmos, as críticas por parte da comunidade acadêmica em relação às teorias de privação cultural e à idéia de educação compensatória, defendida pelo Estado. No cenário das discussões teóricas sobre a Educação Infantil no contexto das políticas públicas na década de 80, Kramer (2006, p. 3) assinala:

Quadros teóricos, de um lado, e iniciativas práticas, de outro, possibilitavam que fosse colocada em questão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas. Ao contrário, estudos contemporâneos da antropologia, sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual; combater a desigualdade e considerar as diferenças é tarefa difícil embora necessária se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas - ao longo destes 30 anos - cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendida como direito social de todas as crianças.

Precisamos destacar que nas últimas décadas, políticas públicas foram efetivadas no sentido de garantir a expansão e melhoria do atendimento em Creches e Pré-escolas no país, pautadas não mais como outrora, sob o enfoque médico-assistencialista, ou a abordagem da privação cultural, mas como indivíduos em desenvolvimento. Consideramos oportuna uma

reflexão mais apurada acerca destas políticas visto que as mesmas constituem-se como eixos norteadores para a formulação e efetivação de uma educação de qualidade.

### **3.5 A Educação Infantil no cenário das políticas públicas brasileiras a partir da década de 90**

A década de 90 marca profundamente a consolidação de políticas públicas voltadas para a educação infantil no Brasil, o que pode ser percebido através das modificações na legislação; da implantação de programas de formação e valorização profissional; da elaboração de documentos destinados especificamente à educação infantil, além de discussões no campo do financiamento deste nível de ensino. Tais modificações influenciaram o debate acadêmico de modo a fazer surgir discussões sobre os avanços e impasses que marcam a educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

A legislação brasileira reconheceu a educação da criança como elemento propulsor de desenvolvimento humano e social. Tal pressuposto está claramente evidenciado por meio da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. Os avanços da legislação quanto ao reconhecimento e valorização da educação infantil não se deram por acaso, mas como resultados de lutas e discussões, “[...] parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais.” (KRAMER 2006, p. 3).

A Constituição Federal de 1988 assegurou, através de seu artigo 208, o dever do Estado para com a educação, efetivado por meio do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas. A partir deste artigo, a educação Infantil passa a ser não somente um direito da família, mas, sobretudo, da própria criança. Esta conquista reconheceu a Creche como um direito da criança, dever do Estado e uma opção da família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069/90, também foi um importante instrumento legal na luta pelos direitos da criança e do adolescente, tendo em vista que oportunizou às mesmas deixarem de ser “objetos” e converterem-se em sujeitos de direitos considerados em seu desenvolvimento e a quem se deve assegurar prioridade absoluta na formulação de políticas públicas. No que se refere especificamente à faixa etária de zero a seis anos de idade, o ECA:

[...] dá a dimensão educativa do trabalho no campo da Educação Infantil, salientando, [...] as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança, referente ao não-oferecimento ou oferta irregular de atendimento em

creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (NUNES, 2005, p. 94).

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente possibilitou à sociedade civil exigir o atendimento às crianças em creches e pré-escolas, visto que reconheceu o caráter educativo destas instituições (NUNES, 2005).

E, finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - 9394/96 deu um avanço ainda maior, na medida em que definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo considerada, portanto, como um nível de ensino. É oportuno destacar que existem críticas por parte dos Educadores, quanto ao modo como esta lei foi concebida, neste sentido, Bonetti (2004, p. 59) destaca:

A LDB, após um processo de construção em que a sociedade organizada participou amplamente, culminou, de fato, na apresentação e aprovação da lei de autoria do senador Darcy Ribeiro, que desfigurou o processo democrático que deu início à sua elaboração, desrespeitando a sociedade civil e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por não contemplar a maioria das propostas elaboradas pelos mesmos.

Infelizmente, a LDB aprovada em dezembro de 1996, não decorre das bandeiras de lutas dos educadores e movimentos afins, mas, de interesses de grupos contrários. Contudo, a luta de Educadores e dos movimentos sociais não foi em vão, pois colaborou para que ao menos “[...] algumas das propostas iniciais fossem contempladas pela nova LDB 9394/96, dentre elas as que tratam dos profissionais da Educação Infantil como docentes.” (BONETTI, 2004, p. 59).

Segundo Cerisara (2002, p. 332) existem alguns aspectos positivos da nova LDB que merecem ser discutidos:

[...] a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito e formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.

Tais questões não podem ser ignoradas, pois o fato de a Educação Infantil ser reconhecida como nível de ensino e por possibilitar aos seus educadores/as o direito à formação profissional coloca as Creches e Pré-escolas na condição de ambientes educativos, o que supera o assistencialismo que vigorou na história da Educação Infantil brasileira.

Todo este conjunto de leis veio ratificar a importância e prioridade da criança enquanto ser social, histórico e em processo de desenvolvimento; e impulsionar a melhoria no atendimento à criança em Creches e Pré-escolas brasileiras. Neste sentido, as instituições que atendem crianças de até seis anos de idade estarão cumprindo duas funções fundamentais no processo de educação infantil. A primeira refere-se ao caráter educacional, que se efetiva com a promoção de atividades que visem ao pleno desenvolvimento infantil; a segunda função está ligada ao ato de cuidar e de guardar, atuando em complementação à ação da família (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001).

Apesar do atendimento da criança de zero a seis anos ter sido fortemente vinculado à assistência social, a LDB 9394/96 determina em suas disposições transitórias (art. 89), que, “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos a contar da publicação desta lei, integrar-se no respectivo sistema de ensino”. Deste modo, fica evidente, portanto, a inadequação de se manter, na área da assistência social, o atendimento em creches e pré-escolas. Muito embora este prazo já tenha esgotado em 1999, foi necessária sua prorrogação e atualmente, ainda há, em muitos municípios brasileiros, um grande número de crianças sendo atendidas pela Assistência Social.

Para que possamos compreender melhor o atendimento em Educação Infantil oferecido em nosso país, convém demarcarmos a diferença entre creche e pré-escola. No âmbito legal, conforme o artigo 30 da LDB 9394/96, o atendimento em Educação Infantil é dividido em duas modalidades: Creche ou entidades equivalentes, que atende a crianças de zero a três anos e a Pré-escola responsável por receber crianças de quatro a seis anos de idade. Todavia, na prática do setor público, observa-se que a diferença reside no fato de que ainda existem muitas Creches ligadas à Assistência Social oferecendo um atendimento de zero a seis anos, e em algumas situações, somente a faixa etária de zero a três. Enquanto que as pré-escolas atendem crianças a partir dos quatro anos e em grande parte estão vinculadas às Secretarias Municipais de Educação.

Vale lembrar a lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que trata da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, incorporando, desta maneira, as crianças de seis anos de idade. A partir deste documento, o atendimento em Educação Infantil ficou restrito aos cinco primeiros anos de vida da criança. Tal iniciativa se fundamenta no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, que estabelece o objetivo da ampliação do Ensino Fundamental:

[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2001)

Conforme a lei 11.274, /2006, a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental deve se dar a partir das seguintes condições:

- Plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
- Atendimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas;
- Não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade.

A observância desta lei nos remete ao debate acadêmico realizado em diversos setores da educação cuja finalidade é esboçar um posicionamento a respeito dos impactos desta medida no seio da escola, seja ela de educação infantil ou de ensino fundamental. Neste sentido, resgatamos neste trabalho as contribuições de Educadoras como Kramer (2006) e Farias (2005), que pesquisam e produzem na área da educação infantil, bem como o parecer do Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

Para Kramer (2006), a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental é uma prática comum em muitos países e mesmo em municípios brasileiros. Leva em consideração alguns elementos subjacentes à própria concepção pedagógica implícita neste processo de transição.

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006, p.10)

A autora nos alerta para a necessidade de que além do diálogo pedagógico haja também o diálogo institucional, de modo que no decurso da transição, desde a tomada de decisão, passando pela implementação e finalizando com a avaliação, ocorra uma estreita articulação entre as diversas instâncias envolvidas.

Para Farias (2005), tal medida não manifesta preocupação com as crianças, pois está equivocadamente direcionada a uma universalização do pré-escolar. A autora acrescenta que:

[...] se a educação infantil se reduzir à educação das crianças de 4 e 5 anos, corre o risco de, nos moldes de hoje, ser antecipatória, comportando-se apenas como classe de alfabetização e/ou preparatória, comportando-se como pré-alfabetização mesmo o Plano Nacional de Educação tendo as extinguido. (FARIAS, 2005, p. 28)

Farias (2005), expõe sua preocupação com o pré-escolar, pois acredita que tal lei pode redundar em uma mera ampliação do atendimento às crianças de seis anos, sem a devida preocupação com os componentes pedagógicos, resultando na antecipação do período de escolarização e rompendo com todo o trabalho até então realizado pelas instituições de educação infantil.

Entidades como o CONSED e a UNDIME posicionam-se em defesa desta lei, apresentando, contudo, algumas proposições, conforme aponta o parecer em moção de apoio e assinado por Gabriel Chalita e Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva<sup>7</sup>.

Manifestar publicamente o apoio à edição de uma Medida Provisória, nos moldes do PL 5452, fixando em nove anos a duração do ensino fundamental e assegurando a matrícula a partir dos seis anos, estipulando um prazo de cinco anos para que as redes estaduais e municipais implementem as mudanças. Nesse sentido, o CONSED e a Undime propõem, ainda, que a MP fixe metas anuais a serem cumpridas, com a incorporação de, no mínimo, 25% das crianças de seis anos em 2007 e, mantendo o mesmo percentual, atender a totalidade das crianças de seis anos até 2010. (BRASIL, 2005).

Conforme o documento acima citado, tanto o CONSED quanto a UNDIME apóiam a iniciativa do MEC em ampliar o Ensino Fundamental para nove anos. Entendemos que o apoio destas entidades significa uma vitória do MEC visto que tais conselhos representam secretários de educação que, por sua vez, serão os gestores deste processo. Entretanto, convém levar em consideração as contribuições dos educadores/as que vêm discutindo esta realidade, a fim de que a transição se dê de modo adequado, uma vez que as crianças inseridas podem ser as maiores prejudicadas.

Outro aspecto importante das políticas públicas voltadas para a educação infantil, refere-se à iniciativa no campo da formação inicial implementada pelo MEC em 2005, com a

---

<sup>7</sup> Gabriel Chalita é presidente do CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação ) e Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva presidente da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). Ambos assinaram o parecer em moção de apoio à medida provisória que trata da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

criação do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL, cujos objetivos são:

1. Habilitar para o magistério, em nível médio, os professores que exercem atividades docentes na educação infantil;
2. Elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes em exercício;
3. Valorizar o Magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal ao professor;
4. Contribuir para a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos, nas instituições de educação Infantil. (BRASIL, 2005, p. 9).

Segundo as diretrizes gerais do programa, o PROINFANTIL funciona a partir de uma metodologia de ensino à distância, com a realização de atividades presenciais e coletivas, bem como, a utilização de um serviço de tutoria, que tem como propósito oferecer apoio ao processo de aprendizagem dos cursistas (BRASIL, 2005). Convém lembrar que esta iniciativa não contempla todos os estados brasileiros, pois depende de uma parceria entre União, Estados e Municípios.

Documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) representam o esforço do Ministério da Educação em oferecer o direcionamento no campo pedagógico a ser desenvolvido nas instituições de educação Infantil em todo o Brasil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, documento lançado em 1998, serve de referência no desenvolvimento de ações pedagógicas para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade. Nele, o currículo da Educação Infantil é centrado nos eixos Formação Pessoal e Conhecimento de Mundo e tem como finalidade contribuir para as práticas e vivências pedagógicas, culminando com aprendizagem satisfatória e significativa das crianças (BRASIL, 1998).

Partindo do pressuposto de que os próprios educadores/as são os sujeitos principais na elaboração de uma proposta curricular e considerando que é competência do MEC a formulação de Diretrizes Nacionais, diversas críticas foram feitas ao RCNEI, dentre as quais podemos destacar:

[...] embora seja um documento não obrigatório, ao apresentar uma estrutura curricular muito definida, a tendência dos sistemas de educação infantil é a de seguir as orientações à risca, permitindo-se pouca flexibilidade ou pluralidade na formulação dos currículos locais. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p. 106).

Entendemos que os documentos elaborados pelo MEC não podem atuar como currículo da Educação Infantil. Na realidade, os mesmos deverão ser utilizados como instrumentos de discussão e análise nas mãos de professores e técnicos das Secretarias de Educação, a fim de que cada município, instituição pública ou privada elabore suas propostas curriculares, levando em consideração a realidade e especificidades das crianças inseridas no processo.

Segundo Aquino e Vasconcellos (2005, p. 109), “[...] a proposta do governo não era apenas um referencial, mas sim, um *extenso currículo nacional* para a Educação Infantil.” É nesse sentido que se situam nossas inquietações, com a preocupação de que diversos Professores/as estejam executando as orientações do RCNEI sem reflexão, sem a crítica e, sobretudo, sem a compreensão de que o mesmo não deve simplesmente ser posto em prática, mas, subsidiar a elaboração da proposta curricular.

Em 2006, o MEC lança os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), cujo objetivo é atuar como referencial na implementação de políticas públicas voltadas para crianças na faixa etária de zero a seis anos. Em linhas gerais, o PNQEI apresenta a seguinte estrutura: uma concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil, as competências dos sistemas de ensino em níveis federal, estadual e municipal, bem como os parâmetros nacionais de qualidade para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Por ser bastante recente, não foi possível avaliarmos seu impacto no cotidiano das instituições infantis. Contudo, convém considerá-lo como importante instrumento na construção e análise de qualquer proposta curricular no âmbito da Educação Infantil. Somente o tempo e uma reflexão profunda poderão nos oferecer os elementos para uma ampla avaliação.

O financiamento é mais um elemento importante dentro das políticas públicas para a educação, é condição indispensável para a realização de um projeto educacional de qualidade. Sem recursos financeiros fica inviável a construção de escolas, a formação dos professores, a aquisição de material pedagógico, enfim, toda e qualquer ação que vise à construção de uma práxis pedagógica séria e comprometida com a plena formação do indivíduo. Nesse aspecto, ressaltamos o que diz a legislação federal sobre os recursos destinados à educação infantil.

A Constituição Federal deixa claro que os recursos serão oriundos de cooperação financeira, ao afirmar em seu artigo 211: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. No tocante à

LDB 9394/96, “[...] não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil.” (CERISARA, 2002, p. 333). O que se percebe é que em relação à Educação Infantil, “[...] os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de sete anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos” (CAMPOS, 1992, p. 19 apud KRAMER, 2006, p. 3).

Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF criado através da Emenda Constitucional n.º 14/96 e regulamentado pela Lei Federal n.º 9424/96, privilegia-se o ensino fundamental, conforme as exigências dos organismos internacionais que efetivam empréstimos ao Brasil. Por meio do FUNDEF, o governo destina grande parte dos recursos municipais ao ensino fundamental, negligenciando a educação infantil, na medida em que não define claramente de onde virão os recursos a serem utilizados para o alcance dos objetivos definidos em lei.

Diante disto, percebemos que o financiamento para a educação infantil torna-se uma questão complicada e séria, visto que nenhuma instância assume esta responsabilidade enquanto prioridade. Na realidade, a parceria sugerida pela Constituição Federal, entre municípios, estado e governo federal, acaba fragmentando as responsabilidades de cada um, resultando em uma desresponsabilização do Estado e conseqüente prejuízo para a educação infantil (CERISARA, 2002).

Com a extinção do FUNDEF e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei 11949/2007, que terá uma vigência de 14 anos, todos os níveis de ensino que compõem a Educação Básica serão atendidos. Assim, finalmente, as creches e pré-escolas terão recursos específicos. Segundo Kramer (2006, p.2), a inclusão de crianças de 0 a 6 anos no FUNDEB é resultado da “[...] mobilização de órgãos públicos, organizações não-governamentais, partidos políticos, conselhos, UNDIME, universidades e parlamentares”.

Segundo a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação), durante o Simpósio Nacional de Educação ocorrido em Brasília, nos dias 28 a 30 de novembro de 2006, o FUNDEB poderá permitir novos marcos para o financiamento das diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Espera-se que a partir deste fundo, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possa, de fato, alcançar sua finalidade maior que é o pleno desenvolvimento da criança.

Temos a consciência de que a elaboração de políticas públicas não é uma tarefa fácil e que no caso da educação infantil brasileira, tais políticas são oriundas da iniciativa e

articulação dos diversos setores da sociedade. Neste sentido, o encontro com o objeto de investigação nos faz refletir sobre as diversas nuances que permeiam a práxis docente e quais as influências dessas políticas no processo educativo uma vez que, como não poderia deixar de ser, as mesmas têm repercutido significativamente no cotidiano das instituições infantis.

#### **4 O ENCONTRO COM A REALIDADE E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Apesar de já termos certa experiência no campo da educação infantil, atuando como professora, diretora de creche e também como coordenadora pedagógica, devemos confessar que o encontro com o lócus da pesquisa foi bastante desafiador, uma vez que nosso propósito não era uma intervenção pedagógica, mas, ao contrário, uma análise do real a partir das condições objetivas oferecidas pela instituição.

O desafio da construção do objeto de investigação ficou ainda maior quando nos deparamos com as professoras, desconfiadas, inseguras, receosas, em relação à nossa presença e ao mesmo tempo, ávidas por informações, sugestões metodológicas, enfim, algo que de algum modo pudesse contribuir com o cotidiano da sala de aula. Como poderíamos adentrar o universo de pesquisa sem parecermos um elemento estranho? Como conquistar a confiança da equipe? De que modo poderíamos realizar dois meses de observação direta, sem interferirmos na dinâmica da instituição? Estas e outras questões permearam nossos pensamentos e nos fizeram refletir acerca do modo como deveríamos conduzir a presente pesquisa.

Inicialmente, preferimos realizar uma reunião com as professoras a fim de esclarecermos os objetivos do trabalho. Notamos que para a maioria, a presença de uma estranha em sua sala de aula seria bastante desconfortável. Entretanto, aceitaram o desafio e se propuseram a ajudar dentro do que fosse possível. Ainda no primeiro encontro, procuramos conversar sobre as peculiaridades da docência na educação infantil. As professoras falaram abertamente sobre suas angústias, medos e ressentimentos em relação à profissão e a formação docente, sobretudo pelo fato de se sentirem desvalorizadas diante dos demais colegas de profissão. Nossa experiência na educação infantil nos ajudou a compreendê-las e sermos compreendidos.

Após o contato inicial, optamos por observar de um modo geral, o ambiente escolar e as relações que se estabeleciam a fim de caracterizarmos a instituição. Logo após, iniciamos a observação em sala conforme já mencionamos no primeiro capítulo. Ao final do período de observação, realizamos as entrevistas com o propósito de investigar a práxis pedagógica das professoras face às teorias contempladas no processo de formação no sentido de compreender quais as contribuições da formação para a práxis pedagógica das professoras no cotidiano de sua ação educativa.

Durante todo o período de investigação tivemos a preocupação em preservar os sujeitos da pesquisa, não invadindo sua privacidade, mas também de nos apropriarmos de um maior número de informações a fim de que pudéssemos analisar com seriedade os impactos da formação na prática docente. Os resultados de nossa investigação serão apresentados a partir de agora, através de um texto que busca valorizar as falas dos sujeitos, por meio de uma articulação com a fundamentação teórica abordada no presente trabalho.

#### **4.1 Em busca do conhecimento sobre as Professoras sujeitos da pesquisa: formação e atuação na Educação Infantil**

Nesta parte do trabalho, desvendamos o universo que contempla a formação e prática das professoras pesquisadas. Para tanto, lançamos mão do material coletado durante as entrevistas e observações e de uma pesquisa documental, que teve como referência o currículo de cada professora. Além disso, utilizamos também os documentos oficiais do MEC e aqueles produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz.

##### 4.1.1 O contexto da formação

O contexto de formação das Professoras sujeito de nossa pesquisa é marcado por especificidades que, de certo modo, caracterizam e possibilitam a construção de uma identidade profissional, formada a partir do processo histórico-social em que estão inseridas e das relações sociais estabelecidas. Nesse contexto, a identidade é “[...] uma construção sócio-coletiva na qual a subjetividade se relaciona com a própria profissão.” (FACCI, 2004, p. 61).

Reconhecendo que a formação docente engloba não somente uma postura individual, mas também uma dimensão sócio-política e ideológica esboçamos, ainda que sinteticamente, o cenário da formação docente das professoras pesquisadas, na perspectiva de compreendermos as principais repercussões da formação para a prática pedagógica.

Após as entrevistas e análise documental, identificamos que a formação inicial que legitimou o ingresso profissional das referidas professoras foi o curso magistério, de nível médio, entre o final da década de 80 e no decorrer dos anos 90, com a exceção de apenas duas professoras que concluíram seu curso no final da década de 70. Os demais cursos foram realizados no transcurso da carreira profissional.

Em se tratando de formação inicial, no caso específico, o curso magistério, seis das oito professoras cursaram a modalidade semipresencial, na qual as aulas são ministradas

aos finais de semana. Somente duas professoras fizeram o curso regular em três anos. No entanto, observamos que, com pequenas variações curriculares, as disciplinas para a formação docente são basicamente as mesmas em todos os cursos, são elas: Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Didática Geral, Didática da Língua Portuguesa, Didática da Matemática, Didática dos Estudos Sociais e Didática das Ciências.

Lembramos que o currículo oferecido nos cursos de formação de professores para o magistério de 1º grau da 1ª a 4ª série era regulamentado pelo Conselho Federal de Educação, em estreita articulação com os princípios da Lei 5.692/71, que, por sua vez,

[...] fixava os mínimos profissionalizantes, estabelecendo a exigência de um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e também de formação especial, que representasse o mínimo necessário à habilitação profissional. (CAVALCANTE, 1994, p. 46).

Neste sentido, o núcleo comum era formado pelas disciplinas que possibilitassem a formação integral, além é claro, a continuidade dos estudos. Já o núcleo especial era composto por um conjunto de fundamentos na área de educação que envolvia a sociologia, psicologia, filosofia e história da educação, além da estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, as didáticas e, finalmente, a prática de ensino.

Sendo assim, a maior parte das professoras pesquisadas possui uma formação inicial pautada nos princípios da Lei 5.692/71. Somente duas realizaram o curso magistério no ano de 1997, período em que a lei supracitada já não mais vigorava, uma vez que foi substituída pela 9.394/96. No entanto, com relação ao currículo, não houve modificações substanciais, a não ser na nomenclatura, tendo em vista que o Curso Magistério passou a ser chamado de Curso Normal e o Ensino de 1º grau, de Ensino Fundamental. Além disso, a nova lei estabeleceu a criação de um novo curso de formação de professores com status de 3º grau, denominado Normal Superior, conforme já explicitado no capítulo dois deste trabalho.

É importante salientarmos que no Estado do Maranhão, o curso Magistério deixou de ser oferecido pela Rede Estadual de Ensino no ano de 2005. E no caso do município de Imperatriz, o Colégio Graça Aranha, considerado Centro de Referência para a Formação de Professores de 1ª a 4ª séries, passou a funcionar a partir de 2005, somente com o curso médio básico.

Um aspecto importante no cenário da formação das professoras pesquisadas refere-se ao fato de que três das oito professoras, após o magistério, optaram por cursar o 4º

ano adicional, também regulamentado pela Lei 5.692/71, que concedia o direito de lecionar para turmas de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º grau. Entretanto, ao analisarmos os históricos escolares das referidas professoras, observamos que as mesmas fizeram habilitação na área de pré-escola, com aprofundamento no campo da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, assim como literatura infantil, metodologias e prática de ensino pré-escolar.

Com relação ao curso superior, cabe mencionarmos que quatro das oito professoras já conseguiram concluí-lo, sendo três em Pedagogia e uma o Normal Superior, todos na modalidade à distância.

A Formação Continuada constitui um capítulo importante no processo de formação das professoras. Por este motivo, decidimos apresentar os três principais cursos, mencionados por todas, como de fundamental importância para a melhoria da prática docente. Tais cursos foram oferecidos pelo município de Imperatriz, por meio da Secretaria Municipal de Educação. São eles: Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento-ARCO e Programa de Formação de Alfabetizadores-PROFA.

Ressaltamos que ao apresentar os programas de formação continuada oferecidos pela Rede Municipal, não temos a intenção de avaliar os componentes político-ideológicos subjacentes. Na realidade, o que pretendemos é esboçar o processo de formação pelos quais as professoras passaram e de que modo se fazem presente na prática docente.

#### *4.1.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram discutidos em um momento de formação específico e teve a duração de 120h, nas quais foram trabalhados os seguintes temas: Desenvolvimento infantil; Teorias da aprendizagem; Psicogênese da leitura e da escrita; Alfabetização: letramento e leiturização e também, projeto didático.

Embora não tenhamos elementos para uma análise aprofundada acerca desta formação, não podemos negar que os temas trabalhados contribuíram preponderantemente para a formação docente na medida em que possibilitou uma reflexão em torno de fundamentos teóricos importantíssimos para o trabalho com crianças de pré-escola. Entretanto, é importante salientarmos que muito embora o curso tenha sido direcionado para professores de pré-escolas e das chamadas classes de alfabetização, o documento utilizado como referência de estudos não foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil, mas sim o próprio PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, além de textos diversos no campo da psicologia.

#### *4.1.1.2 Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento – ARCO*

O programa ARCO foi uma proposta de formação continuada de professores, idealizada pelo professor Dr. Pedro Demo e efetivada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Imperatriz. Com uma metodologia de pesquisa e elaboração com vistas à reconstrução do conhecimento, o ARCO teve como propósito maior:

[...] elevar a qualidade didático-pedagógica, do corpo docente da rede de ensino, no âmbito formal e político pela via da pesquisa e elaboração, de modo que estas se constituam parte da cultura educativa do município, elevando, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem dos alunos. (MARANHÃO, 2003, p. 34)

A estrutura do programa foi baseada na formação de núcleos de estudos interdependentes, chamados de Grupo-Base, assim definida: Grupo-Base de Assessoria (GBA), Grupo-Base de Multiplicadores (GBM) e Grupo-Base de Estudos (GBE's). Em relação à metodologia de ensino utilizada por este programa, é válido ressaltar que a mesma apóia-se no princípio de que a aprendizagem é resultado de um contínuo processo de reflexão e construção do conhecimento. Neste sentido, os grupos de base funcionam como espaço de estudo e pesquisa sobre temas diversos na área da educação.

#### *4.1.1.3 Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA*

O PROFA é um programa do Governo Federal formulado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Fundamental e efetivado pela parceria com as Secretarias de Educação em nível estadual e municipal, além de Universidades, escolas de formação para o magistério e organizações não-governamentais interessadas na formação de professores alfabetizadores. O maior objetivo deste programa é “[...] desenvolver competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.” (BRASIL, 2001, p. 5).

Destinados à formação de professores que ensinam a ler e escrever, crianças, jovens e adultos, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, o programa possui uma carga horária de 160 horas, divididas em três módulos de ensino. No caso específico do

município de Imperatriz, o PROFA foi oferecido a todos os professores que atuavam com crianças de quatro a seis anos de idade, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação. O curso foi dividido em três módulos, cada um carga horária de 60 horas, totalizando 180 horas.

- **Módulo 1** – Fundamentações teóricas relacionadas aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e a didática da alfabetização.
- **Módulo 2** – Didática I: Proposta de ensino de aprendizagem da língua escrita na alfabetização.
- **Módulo 3** – Didática II: Situações didáticas de alfabetização e Conteúdos de Língua Portuguesa que tem lugar no processo de alfabetização.

No que se refere à metodologia, o programa toma como ponto de partida a resolução de situações-problema que, por sua vez, envolvem:

[...] análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma determinada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados. (BRASIL, 2001, p.21).

Ainda com relação à metodologia do PROFA, convém salientarmos que todos os módulos são acompanhados por programas de vídeo cujo propósito é apresentar experiências em classes de alfabetização, de escolas públicas nas quais a leitura e a escrita foram trabalhadas conforme a metodologia do programa.

#### 4.1.2 Contribuições da formação para a prática docente

Partimos do pressuposto fundamental de que teoria e prática são elementos indissociáveis, uma vez que a teoria ilumina a prática e é também por ela questionada. Neste sentido, entendemos que em se tratando de formação, teoria e prática “[...] são consideradas núcleo articulador do processo de formação do professor, na medida e que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.” (CANDAU; LELIS, 1995, p. 59). A idéia de unidade favorece a construção de uma práxis pedagógica, na qual, o/a professor/a poderá responder teórica e metodologicamente às exigências colocadas pela realidade educacional.

Ao abordarmos as implicações da formação para a prática docente das professoras de educação infantil, partimos do princípio de que a prática educativa requer,

fundamentalmente, os aportes teóricos da educação para se sustentar. Neste sentido, Facci (2004, p. 65) ao discutir as contribuições de Pimenta (2002), assim se expressa:

A teoria tem importância fundamental na formação dos professores, pois proporciona a eles a possibilidade de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e também aqueles nos quais se inserem como profissionais da educação.

Além do mais, não basta aprender metodologias de ensino e a confecção de recursos pedagógicos para dinamizar o processo educativo, é preciso que o/a professor/a tenha a compreensão de que teoria está embasando sua prática, em que base epistemológica se situa e, mais que isso, aonde irá chegar com tal postura metodológica. Tais questões devem permear a práxis pedagógica de professores/as de educação infantil. É importante salientarmos que em toda prática há uma intencionalidade pedagógica pautada em um arcabouço teórico-metodológico, ainda que o/a professor/a não tenha consciência disso.

Compreendemos que a formação docente precisa ser alicerçada em um consistente arcabouço teórico capaz de conduzir o/a professor/a no processo de reflexão e crítica acerca de sua prática pedagógica. Sem os aportes teóricos, a prática docente perde seu significado incorrendo em um mero praticismo. (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 15).

Segundo as professoras pesquisadas, várias foram as contribuições da formação para o cotidiano da prática docente, conforme apontaremos na análise das entrevistas. Apesar de mencionarem diversos momentos do processo de formação, ficou evidente que os cursos, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento – ARCO e Programa de Formação de Alfabetizadores-PROFA foram os que mais impactaram no dia-dia da sala de aula. Para as que concluíram a graduação, o curso superior também ofereceu uma vasta fundamentação teórica, possibilitando uma melhor compreensão da criança.

A partir de agora, caracterizaremos, individualmente, o processo de formação e atuação profissional das professoras pesquisadas, a partir de seus relatos por ocasião da entrevista. Nossa intenção não é apresentarmos todos os aspectos que envolvem formação e prática, mas, sobretudo, explicitar os principais momentos em que as mesmas conseguem perceber e estabelecer as relações teórico-práticas no cotidiano da prática educativa.

#### 4.1.2.1 Professora 1<sup>8</sup>

Tem como formação inicial o curso magistério em nível médio e possui também o 4º ano adicional com habilitação em pré-escola. Em seu processo de formação continuada participou de todos os cursos, seminários e palestras oferecidos pela secretaria municipal de educação. No entanto, a ênfase é dada aos seguintes cursos: PCN, ARCO e PROFA. Iniciou sua carreira profissional em 1989 atuando na 1ª série do antigo 1º grau. Trabalha como professora de educação infantil desde o ano de 1996. Vejamos alguns pontos importantes destacados na entrevista com a professora em relação as contribuições da formação para a prática docente:

Você fez a algum curso, além do magistério, que lhe possibilitasse uma formação pra trabalhar com pré-escola? \_\_ Não, nenhum curso. Então até hoje a senhora não fez nenhum curso para trabalhar com educação infantil? \_\_ Não. E quais foram os cursos que a senhora fez? \_\_ Eu fiz o ARCO, PCNS, o PROFA, fiz vários treinamentos e assisti muitas palestras. Desses cursos que a senhora fez, nenhum é específico pra trabalhar com pré-escola? \_\_ O PROFA eu acho que é. Então vamos falar um pouquinho do PROFA? \_\_ O PROFA eu amei porque ele se preocupa muito com aluno e o professor. Assim... Ele desenvolve e desperta a criança pra leitura porque esse é o ponto que ele mais cobra, assim, através da poesia, de poema, de parlendas [...]. Porque eles conseguem aprender a ler através daquele texto, através de cartaz, ele consegue até exemplificar.

No decorrer de sua formação e exercício profissional, houve a preocupação em um aprofundamento teórico-metodológico no campo da Educação Infantil considerando, sobretudo, os cursos oferecidos pela rede. Embora os cursos mencionados tenham oferecido uma fundamentação teórico-metodológica capaz de contribuir com sua prática docente em classes de educação infantil, a referida professora não tem convicção disto, conforme relata no momento da entrevista, pois, no primeiro momento não consegue relacionar nenhum aspecto da formação com a prática docente específica no campo da educação infantil. Posteriormente, esta relação é feita, mas somente no âmbito prático, utilitarista. Percebemos que lhe falta clareza quanto às implicações da formação para a prática docente.

#### 4.1.2.2 Professora 2

Sua formação inicial é o magistério em nível médio e posteriormente cursou pedagogia em regime especial. Também participou do PCN, ARCO e PROFA. Atuou como

---

<sup>8</sup> As professoras de 1 a 8 foram entrevistadas entre os dias 1 e 12 de Julho, de 2007, na cidade de Imperatriz - MA.

professora de educação de pré-escola aos 15 anos de idade, na época chamada de professora leiga. Depois de alguns anos, saiu da sala de aula e só retornou há 8 anos, quando concluiu o curso magistério e ingressou na Rede Municipal de Ensino como professora de educação infantil. Ao falar das contribuições da formação para a prática na educação infantil ela assim se expressa:

\_\_ Olha o PROFA é específico, foi esse que eu fiz pra educação infantil, o PCN também foi porque tudo era na educação infantil, pro currículo do dia-dia e o ARCO também eu acho que tem muita coisa da educação infantil. Eles ajudaram muito, o PROFA ajudou demais, olha ajudou a fazer coisas, facilitou muitas coisas para os alunos aprenderem, porque somente essas letras que eles ensinaram pra gente que é pra ensinar pra nossas crianças, então eles tiveram muitas novidades. Eu vejo assim, as letras que a gente vê, que a gente faz pras crianças são a caixa alta, então aquela letra assim eles tiveram muita facilidade de aprender, a gente faz com dominó, que a gente aprendeu muito isso, matemática também a gente aprendeu, tanta coisa! Muito bom português e matemática que me ajudou demais, todas as formas que ele me ensinou foi pra ensinar as crianças, foi que eles aprenderam hoje. Acho que tudo que eu aprendi lá está me servindo muito e as letras é o que mais utilizo.

Em se tratando da relação formação e prática docente, a professora deixou bem claro que o PCN e o PROFA foram os cursos que especificamente contribuíram para sua atuação no campo da Educação Infantil. Em seu relato, podemos perceber que é complicado fazer uma relação teórico-prática. Ao tratar da utilização das letras em caixa alta, nas práticas de leitura e escrita, a professora não consegue apresentar um referencial teórico para fundamentar tal prática.

Concordando com Arce (2001), percebemos na fala da professora o “predomínio da técnica” em detrimento da teoria, uma vez que é difícil para ela, inclusive, falar sobre a concepção teórico-metodológica do programa (PROFA) e sua implementação em sala de aula. Nota-se que há uma grande preocupação em executar as sugestões metodológicas apresentadas no PROFA, mesmo sem compreendê-las plenamente.

#### *4.1.2.3 Professora 3*

Iniciou sua formação profissional com o curso de Magistério e mais recentemente concluiu a graduação - formação de professores de 1ª a 4ª séries chamado de Normal Superior. Participou de todos os momentos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de ensino, inclusive, PCN, ARCO e PROFA. Trabalha com educação infantil desde o ano de 1984, quando fazia o 1º ano do Magistério e possui algumas experiências na rede particular, embora trabalhe na mesma escola municipal em que começou sua carreira

profissional há mais de 20 anos. Ao falar sobre sua formação profissional, a mesma trata das contribuições para a prática docente.

\_\_ Um curso assim que me marcou muito foi um dos primeiros que eu fiz depois de estar em sala de aula foi com a professora Regina [...] sobre o método montessoriano, excelente! Não na nossa prática do dia-dia porque ele é um método para crianças especiais, mas um método que na nossa prática é muito utilizado [...] Outros cursos mais que eu fiz foi o PROFA que abriu muito minha mente porque o que a gente aprende mesmo é na sala de aula, no dia-dia [...] é uma revisão dos cursos que você faz e vai esquecendo aí o PROFA vem e te dá essa revisão para você melhorar sua prática, assim muito boa! E um curso que não só pro meu desenvolvimento em sala de aula, mas assim, pro meu lado pessoal, foi o curso que eu fiz agora, o Normal Superior que no início foi muito criticado por todo mundo [...] é um curso pra você trabalhar com educação infantil e de 1ª a 4ª série que é o que eu gosto de fazer [...]. Todos contribuíram muito, porque assim, você tem um conhecimento empírico, mas você tem que adquirir o conhecimento científico pra saber o que você está fazendo pra você ter um objetivo a cumprir. Então, todos os cursos que você, faz tudo o que você ler tudo o que você estuda, tudo o que você aprende nos corredores da escola, numa conversa, eu acho que você aprende, dá pra você desenvolver um trabalho melhor né, tudo contribui quando você quer, você está sempre aprendendo sempre aprendendo.

Em sua fala a professora tenta resgatar a fundamentação teórica apreendida no contexto da formação, ressaltando o método montessoriano, o PROFA e o curso Normal Superior. O relato da professora demonstra que a mesma tem consciência da importância do conhecimento científico para a compreensão da prática docente. Ao tratar da relação conhecimento empírico “versus” conhecimento científico, a professora deixa claro sua preocupação com um referencial teórico subsidiador da ação docente. No entanto, faltam-lhe argumentos no campo teórico a fim de aprofundar suas reflexões.

#### *4.1.2.4 Professora 4*

A formação inicial é o Magistério, seguido do 4º ano adicional com habilitação na área pré-escolar. Recentemente, concluiu o curso de Pedagogia na modalidade à distância. Fez também os cursos de formação continuada oferecidos pelo município dentre eles: PCN, ARCO e PROFA. É professora há 22 anos, sendo que os últimos 13 anos foram dedicados a educação infantil.

\_\_ Eu sempre fiz cursos voltados na área de pré-escola, oficinas, semana pedagógica, fiz o PROFA também que é muito bom! Uma proposta que ele trouxe pra professores de alfabetização é muito interessante essa proposta porque eu trabalhava com aquele método silábico, eu não sabia trabalhar ensinado a criança a aprender através da música, através do poema, eu não sabia, depois que eu fiz o PROFA eu tive essa oportunidade de aprender que eu acho que melhorou bastante.

Foi muito difícil, porque eu acho que mudar de um método pra uma proposta eu sempre me perguntava essas crianças não vão aprender meu Deus! Porque naquele método silábico você trabalha o alfabeto primeiro, trabalha as consoantes e depois as vogais. Na proposta não, você deve trabalhar todo o alfabeto, as crianças aprendem o alfabeto todo, depois que você vai dizer o que é vogal e o que é consoante ou vou trazer uma música e dentro dessa música nós vamos destacar as vogais, aí vão conhecer as vogais [...] eu aprendi a montar as oficinas, eu aprendi a fazer o material didático pras crianças porque antes eu não fazia e aquela convivência lá no curso com minhas colegas é muito importante. Nas oficinas, você aprende a trabalhar, a reciclar coisas e eu não sabia fazer e a partir desses cursos eu aprendi [...] Na minha graduação foi a disciplina de planejamento que contribuiu muito, alfabetização, psicologia I e psicologia II, pra eu poder entender meus alunos. Quando eu comecei a estudar psicologia II eu comecei a entender e a ver meus alunos de outra maneira [...] Aquela zona de desenvolvimento proximal que eu não sabia nem o que era e que depois que eu comecei a estudar, foi muito bom muito bacana! Eu me desenvolvi muito depois da minha graduação, melhorei muito a minha prática eu comecei assim a ter facilidade pra tudo acho que o que estava faltando mesmo era estudar.

Em sua fala, a professora demonstra claramente as modificações realizadas em sua prática pedagógica a partir das contribuições da formação continuada. Ao falar da nova metodologia de alfabetização, ela evidencia o processo de reflexão gerado pelos novos conhecimentos, as inquietações e a mudança de postura, além dos resultados obtidos. Interessante notar também, as contribuições do curso de graduação que, numa perspectiva mais teórica, possibilitou a reflexão em torno da criança e suas características fundamentais.

Ao mencionar a psicologia, a professora manifestou um esforço em trazer à tona um referencial teórico capaz de iluminar a prática. Embora não tenha conseguido sustentar um discurso fundamentado sobre a teoria vygotskyana, ao tratar da zona de desenvolvimento proximal, já mencionado no capítulo 3 deste estudo. A professora deixa claro que tenta conduzir sua prática subsidiada em um referencial teórico-metodológico, porém, infelizmente, demonstra ainda não ter aprofundamento teórico necessário.

#### *4.1.2.5 Professora 5*

Possui como formação inicial o curso Magistério e desde que ingressou no município de Imperatriz participa dos encontros e cursos de formação continuada. Participou do PCN, ARCO, mas não concluiu o PROFA. Trabalha com educação infantil há oito anos e sempre na mesma escola onde atua até hoje. Ao ser questionada sobre a formação direcionada para a educação infantil, bem como às contribuições para a prática pedagógica, a professora assinala:

\_\_\_ Todo curso da área de educação infantil eu tô aí participando. No PROFA, que hoje é Proalfa eles ensinavam um método muito esquisito. Assim, um modo, uma

letra que assim, com aquela letra que eu sabia, os alunos aprendem agora esse outro método deles né [...] Eu segui os métodos deles, mas segui os meus também na sala, então eram dois métodos, tinha o meu e tinha o deles então eu consegui terminar o PROFA [...] Ah contribuíram muito com a prática, que tinha aquelas aulas porque olha você é liberada uma semana pra fazer um curso de educação infantil aí você chega empolgado, aí vem com pouca prática e muita leitura e a gente vai com ansiedade de fazer a prática, aprender a fazer aquelas coisas com papel, aquelas cestinhas com casinhas, um brinquedo de encaixe, aí elas mostram as várias novidades em um, dois ou três dias, e aí não dá tempo da gente fazer aquele trabalho na prática, a gente fica meio triste, mas ajuda muito. Eu mesma sou meio tímida, na sala com meus alunos, eu faço tudo pra eles não perceberem aí quando vem o curso a gente se solta mais, pergunta mais, ajuda muito na hora de concluir lá na sala. No PROFA a gente faz sobre as letras. A letra que a gente não podia fazer que tinha a cursiva, mas eles queriam só na caixa alta, aí a gente tem que mostrar, tem quatro modelos especiais[...] Por isso, eu fiquei menos tempo no PROFA, fiquei um pouco desanimada, porque eu queria dizer pra eles que eu tinha como ajudar as crianças com as letras e na hora que eu tinha colocado as letrinhas ele já cortou a gente: \_\_ não vocês tem que fazer é assim. Então eu dizia: eu não vou dar aquele método não, eu vou dar é o meu que eu sei e nós não vamos dar os dois. A gente mostrava um, mas também tinha medo de confundir as crianças aí é hora do método que é caixa alta.

A professora demonstra uma insatisfação com a metodologia de trabalho apresentada pelo PROFA. Percebemos em seu depoimento um equívoco quanto a utilização do alfabeto no processo de aquisição da leitura e escrita, pois afirma insistentemente que a adoção das letras em caixa alta, em substituição à cursiva, é o método do PROFA. Na pesquisa documental que realizamos, pudemos evidenciar que a prática de se utilizar a letra em caixa alta, é na realidade, uma opção metodológica e não uma imposição do programa.

Afirma que encontrou dificuldades em utilizá-la em sua sala de aula e, por isso, manifestou certa resistência na adoção do novo tipo de letra, visto que, não acreditava que as crianças pudessem aprender. Além disso, deixa claro que prefere as atividades manuais em detrimento das leituras e discussões. O que nos leva a entender que a professora possui uma visão pragmatista da formação na dimensão da prática. Em sua fala, a mesma revela não compreender os elementos teórico-metodológicos e epistemológicos presentes no processo e formação.

#### *4.1.2.6 Professora 6*

Possui o magistério como formação inicial, realizou os cursos de formação oferecidos pelo município dentre os quais destaca-se: PCN, ARCO e PROFA. Atua como professora de educação infantil há sete anos, sempre na mesma escola. Ao falar de sua formação, assim como das contribuições para sua prática docente, a professora relata:

— Ah, eles contribuíram muito porque ali eles têm novos conhecimentos pra ser usado na prática do dia-dia. A gente se sente enriquecida quando a gente participa desses cursos, coisas novas que a gente pode mudar no trabalho do dia-a-dia. É um enriquecimento para educação infantil quando participamos destes cursos que a gente tem alguma novidade pra passar pra nossas crianças. Bom, no caso, tem o PROFA, aquela formação de palavras que a gente põe as letras na mesa e manda que as crianças formem palavras, eu acho que aquilo é uma boa idéia, porque ali melhoraram o conhecimento deles, a gente escreve a palavra no quadro, e entrega as letras e manda que eles formem aquela palavra, então eu achei que melhorou muito pras crianças aprenderem a formar palavras, e no PCN a gente aprendeu muita coisa como lidar com aquelas crianças, porque tem aquelas que são hiperativas e o PCN explicou muita coisa sobre esse assunto, na época eu tinha uma menina mesmo que só Deus sabe como era a situação dela, mas quando terminei o curso eu já tava bem mais orientada como lidar com aquela criança. Foi uma ajuda muito grande que eu consegui, especialmente pra esse pessoal que dizem ser hiperativo, que é difícil trabalhar com essas crianças. Deu certo naquele período no PCN passaram isso pra gente e eu gostei muito disso, então no caso o PROFA e o PCN contribuíram muito pro trabalho da gente na educação infantil porque antes a gente não tinha tamanho conhecimento, mas quando veio o PCN, a educação continuada, o PROFA, foi muito bom pra nós professores da educação infantil porque a gente conseguiu o objetivo que a gente desejava, nunca a gente alcança tudo no dia-dia cada dia que passa, nós necessitamos aprender mais e mais porque as coisas vão mudando, vão renovando e a gente tem que procurar novos conhecimentos.

Ressaltamos na fala da professora a consciência da importância da formação, enquanto enriquecimento da prática docente. Ao exemplificar a formação de palavras aprendida no PROFA e o estudo sobre a hiperatividade por meio do PCN, a mesma evidencia as transformações efetivadas em sua prática como resultado da formação continuada. Outro elemento importante na fala da professora refere-se à consciência do inacabado, da incompletude, pelo fato de acreditar na necessidade de aprender mais, e na importância do aprimoramento profissional.

#### *4.1.2.7 Professora 7*

Sua formação inicial é o curso magistério de nível médio e o 4º ano adicional com habilitação em pré-escolar. Começou sua carreira como professora de educação infantil antes mesmo de cursar o magistério, quando fazia a 8ª série do antigo 1º grau. Passou por várias experiências na rede particular e no ano de 1996 ingressou na rede municipal de ensino para atuar como professora de educação infantil, na escola em que trabalha até hoje. Participou dos encontros de formação continuada oferecidos pelo município, em especial o PCN, ARCO e PROFA. Quando perguntada sobre as contribuições da formação para a prática docente, a professora salienta:

\_\_\_ Bem, o PCN foi um, que a gente trabalhava com texto. Antigamente, a gente trabalhava só com as famílias. O PROFA foi outro que também foi muito bom. Olhe, eles contribuíram assim... Por que a gente aprende a trabalhar com material concreto, no caso cartaz, por que a gente não fica “abitolada” a trabalhar só no quadro. Quer dizer, contribuiu também, como é que eu posso dizer... Aprendi a entender mais os problemas das crianças, a ver o problema de cada um. Num conteúdo de Psicologia eu descobri que eu trabalhava errado com o aluno. Os vários encontros de professores me ajudaram bastante. Eu mudei muito, que a gente tem que renovar. Tudo isso contribui, numa pequena palestra você aprende.

Apesar de bastante sintética, a professora procura enfatizar as contribuições da formação continuada, dando ênfase ao trabalho de sala de aula. Para ela, as grandes contribuições estão no aspecto metodológico, mas não deixa de mencionar que o conhecimento no campo teórico da psicologia lhe subsidiou para o entendimento da criança. Isto nos leva a crer que a referida professora, com o auxílio dos elementos teórico-metodológicos adquiridos no processo de formação, construiu uma práxis pedagógica pautada na auto-avaliação de sua prática docente.

#### *4.1.2.8 Professora 8*

Possui como formação inicial o curso magistério, cursado em 1973. Somente em 1993 iniciou o curso de pedagogia na modalidade à distância. Participou de todos os cursos de formação continuada oferecidos pelo município, com ênfase no PCN e PROFA. Atua como professora de educação infantil há mais de 20 anos.

\_\_\_ Eu fiz o PROFA, porque o PROFA atinge muita a criança, mas ele atinge mais a educação infantil. Pra mim foi maravilhoso! [...] O mais importante que eu achei, que antes no magistério eu não tinha aquela instrução, mas com o PROFA, foi o curso que melhor eu fiz, fora a Faculdade. Olhe tem escola particular que vai fazer o PROFA, por que eles acham muito importante. Eu aprendi demais [...] Nos PCNS, o que eu lembro é uma coisa que através da aula que eles dão, é que a gente vai dar aula pra criança, assim como foi no seu primeiro dia de aula, assim, pergunta o nome, onde mora, o bairro, a rua como é a sua família. Então tudo que eles fizeram comigo eu fiz com as crianças. A primeira coisa é a roda de conversa, que a gente pergunta a eles e conversa com eles [...] na Faculdade, eu aprendi uma coisa que me marcou muito, foi fazer a dramatização de uns pais de uma criança que não davam nenhuma orientação ou formação. Eu fiquei até chocada. Era um poema sobre Educação Infantil. Conta história de uma criança que trabalhava muito, por que criança não é pra trabalhar é pra estudar né, foi uma coisa que me marcou como eu trabalho com Educação Infantil, eu tenho muita pena no meu coração.

Em seu depoimento, a professora tenta fazer um resgate dos elementos mais importantes em seu processo de formação profissional. Ao mencionar o PROFA, ela faz uma relação com o magistério sugerindo que a formação inicial está ultrapassada. Com o PCN há

uma identificação imediata tanto que para ela, a prática enquanto cursista foi amplamente experienciada em sua sala de educação infantil. Com relação ao curso superior, apesar de em sua fala afirmar ter sido o melhor curso realizado em seu processo de formação, a professora não consegue apresentar os elementos teórico-metodológicos apreendidos, embora tenha sido instigada a falar por ocasião da entrevista, a mesma só consegue lembrar de uma atividade em especial, a dramatização de um texto, e mesmo assim, tem dificuldades para relacionar com a teoria estudada.

Os relatos das professoras revelam que a formação continuada oportunizou o acesso a novas teorias que, por sua vez, alteraram o modo como conduziam sua prática docente. Embora tenham restringido suas falas ao campo metodológico enfatizando os aspectos práticos, foi possível perceber que, de certo modo, os elementos teóricos possibilitaram uma auto-avaliação da prática docente.

No entanto, não podemos negar que na realidade a formação docente seja ela inicial ou contínua, vem passando por um processo de aligeiramento, transformando o professor não mais em um intelectual, mas, em um executor de tarefas, de procedimentos metodológicos. (TORRES 1998 apud BARRETO, 2004). Desse modo, sentimos a necessidade de conhecermos as concepções teóricas que fundamentam a prática educativa das professoras sujeitos da pesquisa, a fim de compreendermos os resultados da formação, ou seja, os avanços e limitações no campo teórico.

#### **4.2 Concepções que permeiam a práxis pedagógica**

Como resultado do processo de formação e de toda a experiência de docência, cada professora apresenta concepções próprias que norteiam sua ação educativa. Portanto, perceber se as professoras têm uma visão formada sobre a categoria infância e sobre em que base epistemológica se situa; se têm clareza quanto à importância da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica e, além disto, se compreendem a função social que lhes é atribuída, são questionamentos importantes no processo de reflexão acerca da práxis pedagógica em instituições de educação infantil.

Com o propósito de sistematizarmos as falas das educadoras, optamos por apresentar inicialmente um quadro que sintetiza as idéias apresentadas pelas oito professoras. Em seguida, procedemos à análise das concepções em plena articulação com a fundamentação teórica utilizada nos capítulos anteriores.

*Quadro síntese das concepções de infância, função da educação infantil e o papel da professora de educação infantil.*

<b>INFÂNCIA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É ser criança.</li> <li>2. É ter alimentação, carinho, amor, educação, brinquedo.</li> <li>3. Fase específica e mais importante da vida.</li> <li>4. Associada à idéia de liberdade para brincar.</li> </ol>
<b>FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É Formar o homem cidadão.</li> <li>2. É o alicerce, é ensinar os primeiros passos, hábitos e valores.</li> <li>3. É desenvolver a afetividade da criança para aprender a se relacionar, aprender a conviver.</li> <li>4. É trabalhar todos os aspectos: emocional, social.</li> </ol>
<b>PAPEL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Amar, dar carinho, ter o dom.</li> <li>2. Fazer tudo e entregar na mão da criança. É ajudar a dar os primeiros passos.</li> <li>3. Interagir com os alunos e trabalhar a afetividade.</li> <li>4. É acompanhar a criança em todos os aspectos, em substituição à família.</li> <li>5. Investir na formação da criança, para a carreira para a vida.</li> </ol>

Fonte: SOUZA, Karla Bianca Freitas de.

No capítulo anterior, fizemos uma revisão histórica acerca da infância e da educação infantil, enfatizando o modo como foram tratadas ao longo da história e especificamente, no Brasil. Tal estudo foi necessário para compreendermos como a infância tem sido concebida e em que base se sustenta a prática docente com crianças menores de cinco anos de idade. Por meio desta pesquisa pudemos perceber que dentre as oito professoras pesquisadas existem quatro concepções de infância presentes nos discursos e práticas docentes.

Ao tratar a infância apenas como *sinônimo de criança*, a primeira professora nega as especificidades que de certo modo caracterizam a infância, pois sua idéia de infância/criança está vinculada a uma etapa do desenvolvimento humano. Esta visão está pautada na concepção biológica e psicológica, na qual o desenvolvimento físico e maturacional são determinantes na compreensão da infância. Deste modo, a infância é tratada como uma categoria genérica, pois, haveria apenas um tipo de infância, o que nos leva a crer, por exemplo, que tanto as crianças negras, quanto as indígenas, como também as oriundas de

uma família economicamente abastada teriam a mesma infância, visto que, do ponto de vista biológico, as crianças possuem as mesmas características.

As professoras que consideram a infância como um *período da vida em que se tem alimentação, carinho, amor, educação e brinquedo*, partem do princípio de que a infância está ligada à satisfação das necessidades básicas da criança em seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, nem todas as crianças teriam infância, pois aquelas que têm seus direitos negados por algum motivo chegariam à fase adulta sem ter vivenciado as alegrias, o cuidado, e os sentimentos próprios do universo infantil.

Percebemos que nesta concepção de infância, há uma predominância do ambiente social. Podemos relacioná-la com a teoria comportamentalista defendida pela psicologia, uma vez que nesta visão, são os fatores externos, isto é, as condições ambientais, os elementos propiciadores da infância. (FONTANA; CRUZ, 1997).

As que consideram a infância como uma *fase específica e mais importante da vida da pessoa*, carregam consigo as marcas de uma infância problemática e sofrida e, por isso, acreditam que está nas mãos do adulto a possibilidade de propiciar uma infância alegre e feliz ou, do contrário, negar as necessidades infantis, gerando dor e sofrimento que marcarão o indivíduo pelo resto da vida. Esta visão de infância tem como pano de fundo, os estudos da psicologia, que asseguram que as experiências infantis são determinantes na formação da personalidade do indivíduo.

A última concepção de infância apresentada está associada à idéia de *liberdade para brincar e se divertir*. Segundo a professora que defende essa idéia, para que a criança tenha uma infância é necessário que vivencie experiências lúdicas. A criança que por algum motivo não tem oportunidade para brincar, teve sua infância roubada. Esta visão também está pautada na teoria comportamentalista, tendo em vista que a professora acredita que o ambiente lúdico é fator decisivo para a construção da infância e cabe ao adulto, pais e professores, propiciar momentos de brincadeira e lazer.

De um modo ou de outro, todas as concepções apresentadas estão atreladas a uma visão única de infância, na qual o contexto sócio-cultural é desconsiderado. Apesar de enfocarem o ambiente social como agente determinante, não o fazem de modo a considerar a pluralidade de infâncias existente na sociedade, como também no contexto da sala de aula. Concordando com Kramer (1996), quando afirma que cada sociedade possui um padrão específico de infância, determinado historicamente, como resultado dos valores e interesses próprios, cremos que para as professoras pesquisadas, há um padrão de infância com o qual planejam e realizam sua prática educativa.

Considerando que há uma visível negação das especificidades da criança, cabe-nos pensar de que modo isto vem sendo feito e quais os resultados obtidos. Para tanto, discutiremos agora o que as professoras pensam sobre a educação infantil, e de que modo articulam com as concepções de infância ora apresentadas.

No que se refere à função da educação infantil, as duas primeiras concepções mencionadas são diferentes, porém, complementares, uma vez que enquanto a primeira afirma que a função primordial *é formar o homem, o cidadão*, a segunda considera a educação infantil como o *alicerce para ensinar os primeiros passos, hábitos e valores*. Neste sentido, entendemos que para a maioria das professoras, a educação infantil é a base na qual deve estar sustentada a educação do indivíduo e, portanto, requer uma preocupação maior que os demais níveis de ensino, tendo em vista que possibilita a formação de hábitos e valores que serão carregados pelo indivíduo por toda a vida.

Em relação às demais concepções apresentadas, percebemos que também estão interligadas, visto que enquanto uma enfatiza o *desenvolvimento da afetividade para que a criança aprenda a se relacionar e conviver com os outros*, a outra enfoca a importância do *desenvolvimento dos aspectos emocional e social da criança*. Ao enfocarem o desenvolvimento das relações sócio-afetivas como função maior da educação infantil, as professoras sugerem que as relações sociais estabelecidas entre criança/criança e professora/crianças, no que tange à possibilidade de escolhas e expressão de sentimentos e opiniões, constituam a base de sustentação da ação docente na educação infantil.

Entendemos que tais professoras fundamentam suas concepções nos estudos da psicologia do desenvolvimento, especificamente, na concepção interacionista. Isto se evidencia na preocupação com os aspectos relacionais em harmonia com o emocional. Neste sentido, recorreremos à teoria vygotskyana que afirma que o desenvolvimento humano é sócio-cultural a partir das interações sociais. (VYGOTSKY, 1991).

Nota-se também que esta visão de desenvolvimento está fortemente ligada ao princípio estabelecido pela LDB 9394/96 que ressalta que a finalidade da educação infantil é a promoção do desenvolvimento integral da criança em complementação à ação da família. Essa idéia de desenvolvimento já discutida no capítulo anterior nos remete, mais uma vez, à Psicologia como fundamentação teórica que sustenta a prática docente.

Verificamos, portanto, que as concepções apresentadas ressaltam apenas parte da importância da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tendo em vista que a educação da criança pequena requer necessariamente, uma atitude de acolhimento às suas necessidades, considerando todas as dimensões humanas, a fim de que a função

educativa englobe os aspectos afetivos, sociais e intelectuais da criança de modo a promover as possibilidades não só de seu desenvolvimento, mas, sobretudo, da oportunidade de criação e recriação enquanto sujeitos.

Um último aspecto que devemos considerar no entendimento das concepções que permeiam a práxis pedagógica das professoras pesquisadas reside na compreensão de seu papel enquanto professora de educação infantil. Tais concepções configuram-se como o alicerce da prática docente, pois o modo como vêm seu papel e a consciência ou não de sua função social influencia preponderantemente na construção de sua prática pedagógica.

A primeira considera que o papel da professora de educação infantil *é amar e dar carinho a seus alunos*, tendo em vista que a atuação neste nível de ensino transcende o profissional, pois está *fundamentada no dom*. Esta idéia parte de uma visão tradicional na qual a vocação deveria ser o ponto de partida para a docência e sobre a qual estaria fundamentada toda a prática educativa.

Neste sentido, concordamos com Arce (2001, p. 70) quando afirma que, historicamente, o papel da professora de educação infantil “[...] tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se ao ambiente doméstico [...]”. Partindo deste pressuposto, a formação atuaria como um componente de menor relevância, haja vista que não seria a fundamentação teórico-metodológica o requisito primordial para a qualidade do trabalho, mas, sobretudo, o dom para dar aulas, para lidar com as crianças, para ser uma boa professora de educação infantil.

Esta visão equivocada da função docente no campo da educação infantil é fruto de uma concepção extremamente “romântica e idealista” do papel do professor e pode gerar conseqüências gravíssimas no campo político-ideológico, uma vez que contribui para a “[...] reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente [...]” (FACCI, 2004, p. 26).

Para a segunda, *fazer tudo e entregar pronto na mão da criança* é o principal papel da professora neste nível de ensino, pois diferente dos demais níveis, a criança da educação infantil precisa de alguém que lhe conduza desde o pegar no lápis à aquisição da leitura. Com relação a esta visão, dois elementos precisam ser destacados: o primeiro refere-se às peculiaridades da docência na educação infantil, já o segundo está ligado à formação da criança e à construção da autonomia.

Quando falamos de peculiaridades, apontamos para o fato de que “[...] a docência na educação infantil apresenta aspectos similares e também diferenciadores da docência dos

demais níveis de ensino [...].” (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2002, p. 44). Isto porque na educação infantil, o professor é responsável pela criança de maneira integral, portanto, requer uma maior atenção às suas necessidades. No entanto, isto não significa dizer que o professor precisa entregar tudo pronto para a criança. Com relação a esta questão, salientamos as contribuições de Rizzo (2000, p. 93).

A conquista da autonomia e independência da criança, objetivo final do trabalho educativo se dá frente às solicitações do meio ambiente, e isso, é feito de forma oral-afetiva, não sistemática, apoiada nas oportunidades de estímulos do meio ambiente.

Entendemos, portanto, que o papel da professora é o de estimular a imaginação, a criatividade da criança, com vistas à superação dos desafios e a conquista da aprendizagem. É preciso atenção para as necessidades infantis, mas também, oportunizar às crianças todas as possibilidades de crescimento e desenvolvimento com autonomia e independência.

*Interagir com os alunos e trabalhar sua afetividade*, afirma outra, é o papel da professora de educação infantil. Defende a idéia de que a espontaneidade é a marca das crianças e, portanto, requer uma ação educativa pautada na socialização. Neste caso, a educação infantil estaria baseada em um caráter recreativo cuja finalidade é a aprendizagem natural e espontânea, que se daria através da convivência social e lúdica com as outras crianças (CERISARA, 2000).

Das oito professoras entrevistadas, quatro afirmam que o principal papel da professora *é acompanhar a criança em todos os aspectos, em substituição à família*. Esta idéia nos remete a duas visões historicamente atribuídas à educação infantil: a primeira é a de cuidado/guarda durante o período em que as mães trabalham fora ou estudam. A segunda refere-se a uma visão compensatória da educação infantil, na qual o papel da educadora é cuidar para que a criança, carente, seja atendida em todas as suas necessidades no período em que a mãe estiver ausente (CERISARA, 2000; KRAMER, 2006).

Uma última entende que o verdadeiro papel da professora *é investir na formação da criança, para a carreira, para a vida*. Disto depreende-se a convicção de educação infantil como preparação para as séries seguintes de modo a oferecer os elementos essenciais que permitam a continuidade dos estudos. Esta visão é pautada em um caráter antecipatório que, por sua vez, defende a preparação para o ensino fundamental (CERISARA, 2000).

Diante das falas das professoras em relação às suas concepções teóricas em torno da infância, educação infantil e o papel da professora de educação infantil, sentimos a

necessidade premente de analisarmos a organização do trabalho pedagógico, com a finalidade de fazermos uma relação com a prática docente.

### **4.3 A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil**

A partir da literatura visitada, entendemos que toda e qualquer criança merece o respeito em suas capacidades e limites, possui um ritmo próprio de desenvolvimento, interesses e necessidades peculiares e é oriunda de um contexto sócio-cultural que inevitavelmente precisa ser considerado, sobretudo, na Educação Infantil. Partindo deste pressuposto, consideramos que, superar o assistencialismo e implantar uma prática educativa orientada para a promoção da criança, entendendo-a como ser histórico constituído de cidadania foi e continua sendo um dos maiores desafios para Educadores, sociedade civil e poder público, no que tange à Educação Infantil brasileira.

Uma práxis pedagógica de qualidade implica fundamentalmente, na realização de práticas educativas embasadas em teorias e pautadas em um planejamento e uma organização curricular voltados para as reais necessidades da criança no contexto em que vive. Partindo desta idéia, compreendemos que o estudo da organização do trabalho pedagógico requer a análise dos elementos que fundamentam a prática docente.

No cenário observado para a realização desta pesquisa, evidenciamos que não há na instituição uma ampla proposta curricular orientadora da prática pedagógica. No entanto, existem alguns instrumentos/elementos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), a prática do planejamento coletivo e a própria rotina diária realizada com as crianças que, de certo modo, norteiam a ação pedagógica das Professoras. Tais elementos constituem-se como os eixos fundamentais da organização do trabalho pedagógico implementado na instituição e, portanto, merecem nossa reflexão.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um elemento orientador da prática docente, uma vez que, conforme explica Vasconcellos (2006, p. 169):

O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico – metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Neste sentido, o PPP se configura como uma possibilidade de aprendizagens, reflexões, ações e relações, da comunidade escolar o que possibilita a organização e reorganização do currículo escolar e a ressignificação da prática pedagógica.

Ao analisarmos o PPP da escola encontramos uma organização curricular que define claramente os objetivos e conteúdos que deverão ser trabalhados com as crianças no decorrer do ano letivo referentes às seguintes áreas do conhecimento: movimento, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática. Observamos que em nenhum momento, o documento faz menção ao RCNEI como fonte bibliográfica.

Entretanto, percebemos que é o RCNEI que dá sustentação à seleção de conteúdos e procedimentos metodológicos adotados pela equipe escolar. Isto se evidenciou pela escolha das áreas de conhecimentos e a semelhança entre os conteúdos, objetivos e orientações metodológicas. É oportuno destacar que apesar das inúmeras críticas já apontadas neste trabalho ao RCNEI, não há como negar que este documento representa uma proposta nacional para a Educação Infantil e como tal, merece ser considerado como referência para as instituições na elaboração de suas propostas curriculares.

O Plano de Ação, presente no PPP da escola pesquisada é composto por um cronograma de atividades anuais chamadas de “projetos”, em estreita ligação com as datas comemorativas, que são assim definidos: Meu Nome; Minha Escola; Família; Meio Ambiente; Festa Junina; Minha Cidade; Folclore; Música e poesia; Dia da Bandeira; Semana da Pátria; Brinquedos e brincadeiras e, finalmente, Natal. Tais “projetos” são na verdade atividades previamente selecionadas, que compõem o rol de conteúdos a ser desenvolvido pelas professoras no decurso do ano letivo. Nenhuma das atividades acima citadas possui um projeto próprio contendo objetivos, justificativa, procedimentos metodológicos, formas de avaliação etc, a fim de que possa de fato ser encarada como projeto didático-pedagógico.

Com relação à prática do planejamento, percebemos que existe uma valorização por parte das Professoras quanto à importância deste instrumento para a realização de uma boa prática pedagógica. Isto se evidenciou inicialmente durante o período de observação, no qual tivemos a oportunidade de acompanhá-las em alguns momentos de discussão coletiva, tendo em vista que, mensalmente, as mesmas são dispensadas das atividades com as crianças para a elaboração do plano. Ressaltamos a idéia de planejamento defendida pela escola e explicitada no PPP.

Planejar é uma ação indispensável em qualquer situação de vida, isto porque necessitamos direcionar nossas metas para atingir nossos objetivos. [...]. A nossa ação de planejar será realizada mensalmente, e não se reduz simplesmente ao

preenchimento de formulários para o controle administrativo, mas uma ação que possibilite a socialização das experiências favorecendo a construção do processo ensino e aprendizagem. (MARANHÃO, 2006, p. 46).

A partir da citação acima expressa, pudemos compreender que para as professoras, o planejamento representa muito mais que um ato burocrático, mas, sobretudo, a possibilidade de mudança, de construção de uma prática pautada na discussão e além é claro, de partilha de conhecimentos e experiências. “O fator decisivo para a significação do planejamento é a percepção por parte do sujeito da necessidade de mudança”. (VASCONCELLOS 2006, p. 36.)

Para a realização deste trabalho, as Professoras organizam-se por turmas, de modo que são formados dois grandes grupos, o primeiro constituído por aquelas que trabalham no I período, com crianças de quatro anos e um segundo grupo chamado de II período, cujas crianças estão na faixa etária dos cinco anos de idade. Em seguida, as Professoras recorrem ao PPP, no qual está definido o “projeto” que deverá ser desenvolvido durante o mês. Para a realização do plano, fazem uso de livros, revistas e coleções diversas, além é claro, da organização curricular prevista no PPP, conforme já mencionamos, do qual serão retirados os conteúdos e orientações didáticas.

Analisando atentamente o plano de aula, percebemos que não há uma preocupação da equipe em traçar objetivos a serem alcançados junto às crianças, muito pelo contrário, há uma ênfase nos procedimentos metodológicos, nas estratégias para expor os conteúdos a partir de uma rotina pré-definida. Entendemos que é preciso superar a busca por estratégias inovadoras e preocuparmo-nos efetivamente com a problematização dos conteúdos, pois como nos diz Starepravo (2004, p. 94), referindo-se à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental:

Nossa maior preocupação, enquanto professores não deve estar na busca de novas estratégias a ser usadas em sala de aula, mas na forma como as utilizaremos. Qualquer estratégia será mais eficaz na medida em que gerar mais conflitos, em que for mais problematizadora.

Observamos que o plano de aula é o mesmo adotado por todas as Professoras do grupo, ou seja, os conteúdos, a metodologia e os recursos utilizados, como por exemplo: textos, jogos, atividades mimeografadas, filmes, etc, são adotados coletivamente, com raras variações. O que não significa dizer que a prática de sala de aula seja igual. Afinal, a ação docente não envolve somente o ato de planejar, mas, fundamentalmente, a subjetividade da Professora, sua habilidade para lidar com situações-problema, bem como os

elementos/conhecimentos adquiridos no processo de formação. Na realidade, o que se percebe é a tentativa de garantir a unidade pedagógica, fruto da reflexão e do trabalho coletivo.

Diante das observações realizadas, percebemos que no trabalho direto com as crianças, as Educadoras seguem uma rotina fixa e padronizada, estabelecida coletivamente, que envolvem os seguintes momentos: acolhida das crianças na chegada, atividades em sala de aula e atividades livres e/ou dirigidas no pátio ou parquinho. Tal rotina é amplamente conhecida pelas crianças que ao chegarem à instituição, já procuram tomar seus lugares, sem que seja necessária uma intervenção da Professora.

O acolhimento das crianças na chegada à escola é realizado pelas Educadoras com o acompanhamento da Coordenadora. Cada Professora recebe seus alunos no pátio, onde organiza uma fila de meninas e uma de meninos, uma ao lado da outra. Segundo esta rotina, cada dia uma Professora é responsável por conduzir o trabalho que compreende em cantar junto com as crianças algumas músicas infantis e em seguida fazer uma oração que geralmente é repetida por todos. Logo após, cada turma, em fila, é conduzida pela respectiva Professora até a sala de aula.

As atividades dirigidas, em sua maioria, são realizadas dentro da sala de aula, através de uma rotina composta pelas seguintes atividades: entrada e organização da sala, leitura compartilhada, roda de conversas, atividades de leitura e escrita, e atividade de casa. Esta rotina está afixada na parede da sala, por isso, há uma preocupação das Professoras em cumpri-la cotidianamente. Faremos uma análise desta rotina, posteriormente, ao abordarmos a práxis pedagógica de duas professoras em sala de aula.

Em relação às atividades livres, o que pudemos observar foi a grande frequência das crianças brincando livremente no momento do recreio. Brincadeiras de roda, subida em árvores, corrida e pega-pega estão presentes no dia-a-dia da criançada na escola. Entretanto, muitas foram às situações em que as Professoras precisaram se ausentar deixando as crianças totalmente sozinhas. É oportuno destacarmos que na Educação Infantil a existência de atividades não direcionadas não significa que as crianças devam estar sozinhas, sem o acompanhamento do adulto. Rizzo (2000, p. 101) nos ajuda a compreender o papel do Educador/a no momento das atividades livres quando afirma:

As atividades livres, dentro de uma creche ou pré-escola, exigem a presença ativa, participante e cooperativa do adulto. São livres porque é a criança quem escolhe a atividade a fazer e dedica-se a ela o tempo que quiser, substituindo-a por outra, que lhe der vontade, mas não quer dizer que sejam livres da atenção do educador.

Além disso, vale lembrar que a prática de atividades não dirigidas pela Professora deve estar presente não somente no recreio, mas em outros momentos da rotina escolar. Atividades como: modelagem, desenho livre, jogos de encaixe, quebra-cabeça etc, constituem-se como excelentes oportunidades para promoção da autonomia e criatividade das crianças.

A rotina é uma prática bastante interessante para a construção de regras sociais, noções de tempo e espaço e hábitos socialmente adequados, pois se constitui como referência para a criança, colaborando para que se sinta segura no ambiente escolar. No entanto, é preciso que este trabalho não se torne demasiadamente inflexível, ou cansativo, de modo a causar o desinteresse e a desmotivação da criança.

Consideramos preocupante na prática observada, o fato de haver pouca flexibilidade, ou seja, os horários e atividades são cumpridos rigorosamente de tal modo que, quando uma eventualidade acontece, como, por exemplo, as crianças chegarem atrasadas, dificultando a acolhida no pátio; uma chuva na hora do recreio ou algumas crianças não concluírem a atividade dirigida no tempo previsto; em vez de aproveitarem a oportunidade para conversar sobre o assunto ou realizarem uma atividade lúdica interessante, as Professoras costumam demonstrar certo descontentamento e, em alguns casos, repreendem as crianças.

É preciso que as atividades escolares sejam prazerosas e significativas para as crianças da Educação Infantil. Obrigá-las a cumprir uma rigorosa rotina sob a justificativa de que estará ensinando hábitos, valores e regras sociais, na verdade poderá resultar em cansaço e desmotivação, levando as crianças a um absoluto desinteresse pela escola.

Apesar de as professores organizarem o trabalho pedagógico, a partir de uma discussão coletiva, há especificidades que marcam a prática docente. Por isso, nos desafiamos a observar a prática de sala de aula, com a finalidade de coletarmos informações que pudesse nos ajudar a compreender, de fato, como se processa a práxis pedagógica no cenário da educação infantil.

#### 4.3.1 A práxis pedagógica de duas professoras: convite à reflexão

A observação restrita em sala de aula teve a duração de 160h, sendo 80h em cada turma. Como já salientamos, tivemos como sujeitos duas turmas de II período (Turma 1 e Turma 2) com crianças na faixa etária de cinco anos de idade. Ao final da observação, montamos um quadro-síntese que aborda de um modo geral, as confluências e divergências na prática das Professoras.

*Quadro-síntese*

<b>ASPECTOS OBSERVADOS</b>	<b>PROFESSORA TURMA 1</b>	<b>PROFESSORA TURMA 2</b>
<b>1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b>		
a) Atividades de organização coletiva.	a) Arrumação da sala em parceria com as crianças, na entrada e após o lanche.	a) Arrumação da sala em parceria com as crianças, na entrada e após o lanche.
b) Atividades dirigidas	b) Leitura compartilhada roda de conversas, leitura coletiva, grafismo, e atividade para casa.	b) Leitura compartilhada roda de conversas, leitura coletiva, grafismo, e atividade para casa.
c) Atividades de cuidado pessoal	c) Preparação para o lanche: higiene das mãos.	c) Preparação para o lanche: higiene das mãos.
d) Atividades livres	d) No recreio e no intervalo da atividade mimeografada.	d) Somente durante o recreio.
<b>2. RELAÇÃO ADULTO / CRIANÇA</b>		
a) Autoritarismo	a) Dificuldade em manter um bom diálogo com as crianças, chama a Coordenadora com muita frequência e ameaça levar os mais agitados à secretaria.	a) Dificuldade em manter um bom diálogo com as crianças ameaça levar os mais agitados à secretaria.
b) Respeito	Pede silêncio de modo respeitoso e não eleva o tom de voz.	b) Às vezes, desrespeita os interesses e necessidades das crianças, em função do tempo.
c) Afetividade	b) Demonstra cuidado, atenção e preocupação para com as crianças em todos os momentos da aula.	b) Demonstra cuidado, atenção e preocupação para com as crianças em todos os momentos da aula.
<b>3. AMBIENTE EDUCATIVO</b>		
a) Físico	a) Sala organizada, decoração utilizada com potencial educativo.	a) Sala organizada, decoração utilizada com potencial educativo.
b) Sócio – afetivo	b) Boas relações criança/criança e crianças/professora.	b) Boas relações criança/criança e crianças/professora.

Fonte: SOUZA, Karla Bianca Freitas de.

A análise do quadro nos leva a compreender que de modo geral, a prática pedagógica efetivada por ambas as professoras é bastante parecida, o que não é de estranhar, uma vez que o planejamento é realizado de modo coletivo. Isto revela uma preocupação das professoras em garantir certa unidade no trabalho realizado na instituição. No entanto, devemos reconhecer que existem especificidades que são próprias de cada uma e como tais, individualizam e caracterizam a prática docente.

Iniciemos nossas reflexões com o primeiro tópico observado: a organização do trabalho pedagógico. Percebemos que as Professoras procuram efetivar uma prática pautada em atividades dirigidas como: rotina inicial (leitura do alfabeto, “quantos somos”, janela do tempo e calendário), roda de conversas, leitura compartilhada, leitura coletiva, grafismo, matemática, atividades de casa, cuidado pessoal a atividades livres. Tal prática nos faz lembrar e talvez represente uma tentativa de aproximação, ainda que permeada por incoerências teóricas, dos pressupostos defendidos por Ferreiro (2001, p. 102):

A pré-escola deveria permitir à todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem necessariamente estar copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras”.

Embora em nenhum momento as professoras tenham deixado clara a fundamentação teórica que sustenta suas práxis, a análise dos dados sugere que o trabalho desenvolvido por elas está permeado pelas preocupações expostas por Ferreiro (2001). Desde a composição da sala em um ambiente rico de portadores de texto (escritas diversas), a prática da leitura compartilhada na qual as professoras costumam ler em voz alta histórias para as crianças, o exercício diário da leitura coletiva, e tantas outras atividades nos remete à idéia de que em algum momento da formação, os estudos de Emília Ferreiro foram privilegiados.

O desenvolvimento da linguagem oral e escrita configura-se como o eixo fundamental do trabalho realizado pelas Professoras das turmas observadas. Dentre as práticas de leitura realizadas, ressaltamos a leitura coletiva do alfabeto e a utilização de um cantinho de leitura. A leitura do alfabeto afixado na parede é feita de modo coletivo e diariamente. Ao trabalharem com o cantinho da leitura, as Professoras chamam a atenção das crianças para os cartazes no fundo da sala, onde estão escritas: parlendas, músicas, listas de palavras, cartaz de rótulos, etc. No trabalho com as crianças, utilizam somente a letra maiúscula em caixa alta, não trabalham com a letra cursiva e o alfabeto minúsculo só é utilizado nas atividades mimeografadas.

Outros componentes da rotina são: o calendário, a janelinha do tempo e o painel de frequência chamado de hoje somos. O trabalho com o calendário consiste no preenchimento de um painel, onde consta o espaço para o dia, mês e ano. Na janelinha do tempo, a Professora deverá colocar a figura de um sol representando um dia ensolarado, nuvem para o dia nublado ou uma nuvem derramando pingos d'água representando um dia chuvoso. Por fim, preencher o painel de presenças, contando o número de meninos e meninas freqüentes. Cabe lembrar que apesar de compor a rotina e embora conste no plano diário como o primeiro momento após a acolhida, tais atividades nem sempre são realizadas com a colaboração das crianças. Entretanto, quando realizadas com a participação ativa das crianças, funcionam muito bem, como na aula da Professora da **Turma 1**.

A professora convida as crianças a olharem para o calendário e indaga: “\_\_ O que tem escrito no telhado da casinha?” As crianças respondem em coro: “\_\_ calendário!” A professora continua: “\_\_ O que estudamos no calendário?” Como as crianças ficam caladas, Ela mesma responde: “\_\_ O dia e o mês”. E então pede que as crianças repitam: “\_\_ Hoje é segunda feira, seis de maio”. Enquanto as crianças repetem, ela completa o calendário com o numeral seis. Chama a atenção das crianças para a janelinha do tempo e pergunta: “\_\_ O tempo está chuvoso, nublado ou ensolarado?” As crianças olham para fora da sala e respondem em coro: “\_\_ Ensolarado!” Em seguida, a Professora pede às crianças que contem o número de meninas presente em sala de aula, verificam que há nove meninas e então Ela registra o numeral nove no painel “hoje somos.” Em seguida, todos contam o número de meninos e descobrem que são sete, e então a Professora registra e pergunta em seguida: “\_\_ Ele é maior ou menor que nove? As crianças respondem: “\_\_ Menor!”

Ao estimular as noções de tempo e quantidade por meio de atividades de contagem, comparação e interpretação a Professora contribui para a formação do pensamento, do raciocínio crítico e do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Observamos na prática da referida Professora uma preocupação em garantir a participação ativa das crianças, evidenciado claramente por meio de suas indagações, que envolveram a acuidade visual através da observação do tempo, estimulação da linguagem oral e situações de contagem.

A leitura compartilhada e a roda de conversas são atividades realizadas com as crianças em círculo, sentadas no chão, ou nas cadeiras. Observamos que a leitura compartilhada, em geral, está intimamente relacionada ao tema da aula. Após a leitura de uma história ou poema, a Professora lança algumas perguntas às crianças a respeito da leitura. Nesta ocasião, inicia-se a roda de conversas. Percebemos que em algumas situações as Professoras sentem dificuldade em dialogar com as crianças, proporcionar uma discussão sobre a leitura compartilhada, ou de qualquer outro tema, sem que isto se transforme em algazarra ou cause dispersão das crianças. Em geral, isto gera desconforto à Professora que

constantemente interrompe os trabalhos para repreender as crianças. A exemplo disto iremos citar a observação realizada na **Turma 2** na qual a Professora trabalhava a importância da água. Vejamos:

\_\_ “Bom dia crianças, hoje é um dia muito importante, pois é o dia da água (...)”. Enquanto a professora fala, uma criança interrompe dizendo: “\_\_ A água serve para escovar os dentes”. A Professora repreende: “\_\_ Quando a Tia estiver falando, tem que fazer silêncio!”. Outra criança diz: “\_\_ Quero tomar água!”. A professora responde: “\_\_ Tem momento para tudo, para lanche, para estudar e para beber água. Agora, não é o momento de beber água!”. A Professora continua a atividade falando sobre a importância e utilidade da água. Durante a explanação, as crianças ficam dispersas e a Professora interrompe sua fala constantemente, para pedir silêncio e trocar as crianças de lugar, faz a leitura de uma poesia sobre a água e em seguida, pergunta às crianças: “\_\_ onde tem água?” Algumas crianças respondem: “\_\_ no chuveiro, na piscina...” e a Professora continua: “\_\_ e de onde vem a água?”. Outra salienta: “\_\_ Vem da Beira-Rio<sup>9</sup> Tia!”. A professora diz: “\_\_ Muito bem! Ela vem do rio e vai para a estação de tratamento e depois de bem limpinha vai para nossa casa. Todo mês a CAEMA<sup>10</sup> deixa nas casas o talão de água”. A professora ressalta também a importância de se tomar água filtrada. Começa a cair pingos de chuva e a Professora aproveita para acrescentar que a água também vem das nuvens em forma de chuva.

Tanto a leitura compartilhada quanto a roda de conversas são atividades que podem trabalhar o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança. Quando estimuladas a ouvir, “seja música, ordens, adivinhas, notícias ou uma história”, a criança “[...] coloca em prontidão e exercício todas as capacidades superiores do cérebro: memória, atenção voluntária, inferência, abstração, generalização e a própria linguagem.” (BOZZA, 2004, p. 73). Por isso, é muito importante que na Educação Infantil seja propiciado à criança momentos de escuta através dos quais ela poderá ampliar seu potencial de aprendizagem.

Entretanto, a Professora precisa estar muito bem preparada para lidar com as necessidades e questionamentos surgidos no decorrer da atividade. As crianças são ativas, questionadoras, inquietas, enfim, em constante movimento, por isso, na realização desse tipo de trabalho não basta chegar com um roteiro pronto previamente estabelecido e exigir que as crianças fiquem atentas e participem ativamente. É preciso que a Professora compreenda o movimento, a dinâmica do trabalho, que considere as peculiaridades das crianças. Em relação à roda de conversas, o RCNEI em seu volume 3 ao tratar das orientações didáticas para o trabalho com a linguagem oral de crianças de quatro a seis anos de idade, assim destaca:

O trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas [...] o professor deve

<sup>9</sup> Beira Rio: Espaço de lazer construído às margens do Rio Tocantins.

<sup>10</sup> CAEMA: Companhia de água e esgotos do Maranhão.

permitir e compreender que o freqüente burburinho que impera entre as crianças, mais do que sinal de confusão é sinal de que estão se comunicando. (BRASIL, 1998, p. 137-138)

Na roda de conversas é preciso que a Professora esteja atenta às manifestações das crianças, explorando todas as oportunidades para o diálogo. Se as crianças estão dispersas, a Professora precisa descobrir o que lhes atrai e trabalhar de modo a estimular o diálogo baseado no interesse da turma. Partimos do pressuposto de que o ser humano é movido por necessidades, isto nos leva a crer que a criança só participa de um diálogo quando o tema lhe é atraente, significativo e por que não dizer, desafiador.

Por outro lado, entendemos que em muitos casos a roda de conversa configura-se como um grande desafio da prática docente, pois uma atuação mediadora requer fundamentalmente uma experiência dialógica, o que em geral precisa ser vivenciada no processo de formação. Neste caso, se a Professora é fruto de uma educação silenciadora, na qual a participação é entendida como indisciplina, será muito difícil para a mesma, atuar de modo a estimular o diálogo.

No caso da Professora acima citada ao analisarmos sua fala durante a entrevista, vimos que a mesma, ao longo de sua trajetória profissional, participou de diversos momentos de formação, seja ela inicial ou continuada, como: magistério, 4º ano adicional, PROFA e o curso de graduação em Pedagogia. Considerando o relato da Professora, podemos questionar: Como se deu o processo de formação? Quais foram as oportunidades reais de discussão e debate vivenciados? Não obstante a isso, devemos levar em conta que a prática da docência é fruto de uma intencionalidade pedagógica e, portanto, uma boa formação acadêmica pode não se efetivar em uma prática de qualidade, se o professor/a não fizer o esforço necessário, a fim de fazer as relações teórico-práticas.

Voltando a discutir sobre a roda de conversas, outro aspecto relevante é a possibilidade de interações criança/criança e criança/adulto. Vygotsky nos ajuda a entender que as interações sociais são essenciais para a formação do pensamento da criança. Portanto, compreendemos que é preciso que esta atividade não se torne apenas um momento da rotina diária da escola, mas, a possibilidade de construção de um espaço de interação social no qual a criança terá a oportunidade para desenvolver sua linguagem verbal, através da oralidade, expressão e interpretação. Por meio da roda de conversas, a Professora poderá estimular a expressão livre da criança, a organização lógica do pensamento e a construção de uma relação dialógica.

A leitura coletiva é um momento privilegiado da aula, na qual as Professoras procuram trabalhar com diversos textos como: músicas, parlendas, rótulos etc, que são oriundos da temática do projeto executado, levando-se em conta as datas comemorativas do mês em questão. Por isso, temas como: páscoa, índio, mães e meio ambiente, permearam a prática docente no período observado. Para entendermos a metodologia de trabalho com a leitura coletiva, convém apresentarmos duas situações em que as Professoras trabalham com o mesmo texto.

A Professora da **Turma 1** inicia colando um cartaz na lousa, com a seguinte poesia: “UMA CASA SÃO PAREDES, TELHADO, PORTAS, JANELAS, FUMAÇA DE FOGO ACESO, CHEIRINHO BOM NA PANELA.” Em seguida faz a leitura e ao final de cada frase, pede que as crianças repitam. Logo após a leitura, a Professora pergunta: “\_\_ Qual palavra começa com a letra C?” Uma criança aponta para a palavra CHEIRINHO. A Professora então pede às crianças que identifiquem e contem o número de letras. Mais uma vez, é feita a leitura, a fim de que se reconheça uma nova palavra com a letra C. Outra criança aponta para a palavra CASA. A Professora então pergunta: “\_\_ Que palavrinha é essa?” Nenhuma criança consegue ler a palavra. A Professora então pede às crianças que novamente identifiquem e contem o número de letras. Em seguida, convida outra criança para ir ao quadro identificar a letra F, mas a criança aponta NA e depois ACESO. Ao perceber que a criança não sabia, a Professora diz: “\_\_ Você não prestou atenção!” E chama outra criança que aponta a palavra FUMAÇA, em seguida, identificam as letras e o número. O mesmo é feito com as palavras: FOGO, PANELA, PORTAS, PAREDES, JANELAS. Ao final, a Professora faz a leitura coletiva das palavras com as crianças. Durante a observação, percebemos que a professora pede insistentemente que as crianças participem e repete várias vezes a seguinte frase: “\_\_ abram a boquinha se não, não aprendem!”

Vejamos agora a atividade realizada pela Professora da **Turma 2** e observemos sua metodologia de trabalho.

A Professora da **Turma 2** faz a leitura coletiva da poesia, palavra por palavra e as crianças repetem. Em seguida, aponta algumas palavras e pergunta a letra inicial e a letra final de cada uma. Chama algumas crianças para sentarem diante do quadro e continua com a leitura coletiva. Aproveita a oportunidade para falar às crianças: “\_\_ Quando o S está no final das palavras é porque existe mais de uma, como janelas e paredes.

Percebemos que as Professoras utilizam basicamente a mesma metodologia de trabalho, que sinteticamente pode ser definida por meio das seguintes etapas: leitura da frase, leitura das palavras, identificação das letras inicial e final, contagem do número de letras que cada palavra possui. Outro aspecto bastante interessante também evidenciado refere-se ao fato de utilizarem parlendas, quadrinhas ou canções, que, por sua vez, facilitam a memorização das crianças através das rimas e do ritmo. Tal prática está fundamentada nas orientações

didáticas do volume 3, do RCNEI que afirma: “Nessas atividades de leitura, as crianças devem saber o texto de cor e tentar localizar onde estão escritas determinadas palavras. [...] permitindo localizar o que o texto diz em cada linha.” (BRASIL, 1998, p. 142).

Reconhecemos na prática das professoras, uma forte preocupação com a alfabetização a partir do “todo”, em uma abordagem analítica, superando a “velha” postura mecânica dos métodos sintéticos. Neste sentido, Mortatti (2000, p. 06) salienta:

“O ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo” para depois se proceder a análise de suas partes constitutivas. Pois quando se apresenta um objeto para que a criança o conheça não o fazemos mostrando apenas parte dele, mas sim, ele por inteiro.”.

O fato de utilizarem os textos (músicas, parlendas, histórias) como ponto de partida no processo de leitura nos leva a crer que há uma preocupação com a aquisição do código escrito não como a mera decodificação da palavra, mas sim a partir de uma ampla visão do processo alfabetizador.

Importante salientarmos que durante todo o período de observação, na grande maioria das vezes, as crianças não manifestaram interesse pela leitura, por isso, era freqüente a interrupção da Professora para pedir silêncio, chamar a atenção de algumas, ou trocá-las de lugar, a fim de que ficassem atentas à atividade.

Vygotsky (1991) nos chama a atenção para que o ensino seja organizado de modo que as práticas de leitura e escrita se tornem necessárias às crianças. Neste sentido, é importante que tais práticas sejam, envolventes, desafiadoras e instiguem as crianças à participação.

As práticas de escrita também são bastante privilegiadas pelas Professoras, tendo em vista que, após possibilitar o contato com textos diversos para que as crianças possam construir sua capacidade de ler; diariamente propõem às crianças a realização de atividades dirigidas, voltadas para o desenvolvimento dos vários aspectos do grafismo.

Em geral, as atividades executadas pelas Professoras, são mimeografadas e envolvem: reescrita de letras e palavras, desenhos, pinturas, recorte, colagem etc, conforme veremos.

A Professora da **Turma 1** tenta organizar as crianças para a entrega da atividade mimeografada. Cada criança deverá escrever seu nome com a ajuda do crachá. Em seguida, irá circular as palavras que comecem com a letra C de COELHO, pintar o nome coelhinho ligar as palavras: COELHO, OVO e CORAÇÃO, aos seus respectivos desenhos. Observamos que grande parte das crianças não consegue identificar as palavras que começam com a letra C. A Professora não orientou previamente, de modo coletivo, então, tenta acompanhar de mesa em mesa, mas é complicado para atender todas as crianças. Como esse processo é demorado,

algumas rasgam ou sujam a atividade ao tentar fazer sozinha. Para as crianças que já concluíram, a Professora entrega uma folha de papel em branco e pede que realizem um desenho livremente.

Percebemos que a execução desta atividade foi bastante tumultuada, pois as crianças não foram orientadas adequadamente e, por isso, muitas vezes apresentaram dificuldades. Percebendo o problema, a Professora passou a tomar outra atitude no momento da execução da tarefa mimeografada. Dividia a turma em dois grupos (meninos e meninas), iniciava a atividade apenas com um dos grupos a fim de dedicar maior atenção e ao outro, entregava brinquedos, massa de modelar, livros ou revistas, a fim de que as crianças ficassem entretidas. Quando o primeiro grupo concluía, repetia o processo em ordem inversa.

Algumas considerações precisam ser feitas com relação a essa nova metodologia de trabalho iniciada pela Professora da **Turma 1**. Inicialmente entendemos que a mudança de atitude é fruto de uma reflexão em torno de sua prática pedagógica. Segundo Freire (1986, p. 24) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 24). Diante da problemática apresentada na turma, houve a necessidade de uma auto-avaliação da prática docente, o que evidencia uma práxis pedagógica em busca da qualidade no atendimento às crianças.

A alternativa encontrada atingiu dois objetivos importantes na Educação Infantil, o primeiro foi dedicar maior atenção às individualidades e necessidades das crianças o que pôde ser feito por meio do acompanhamento mais próximo; já o segundo foi possibilitar um momento, tantas vezes negligenciado em sua prática, que são as atividades livres, nas quais as crianças puderam brincar criar e recriar a partir de situações interativas através do uso do brinquedo com as outras crianças.

Sobre as atividades livres, percebemos durante a observação em sala que as Professoras possuem uma concepção equivocada a este respeito, pois quando se trata das atividades em sala há uma preocupação excessiva em controlar, dirigir as atividades com o intuito de acelerar a aprendizagem.

Outro exemplo de como trabalhar com as atividades de grafismo é o modo utilizado pela Professora da **Turma 2** que em sua prática procura trabalhar de forma coletiva, orientando a tarefa na lousa para toda a turma e só depois distribui para que as crianças iniciem.

A Professora inicia a atividade organizando as crianças em seus lugares e mostrando-lhes figuras de: arco, flexa, oca, chocalho, cocar e tambor. Distribui a atividade mimeografada que consiste em primeiro, fazer a correspondência entre as figuras e as palavras: OCA, ÍNDIO e PEIXE, segundo, contar e escrever ao lado, o número de letras das seguintes palavras: OCA, ÍNDIO, REDE, CANOA, PEIXE e FLECHA. Antes que as crianças iniciem a Professora chama a atenção para a tarefa, mostra-lhes a figura e pergunta: “\_\_ Para que serve o peixe?” Ela mesma responde: “\_\_ Para nos alimentar”. Uma das crianças diz: “\_\_ Eu vi no Globo Repórter!” A Professora comenta: “\_\_ Tá vendo? Ele sabe, assistiu na televisão!”. Logo após, a Professora desenha no quadro, um índio, uma oca e um peixe, e em uma coluna ao lado, escreve as palavras correspondentes. Em seguida, faz a leitura coletiva e desafia algumas crianças a fazerem a correspondência entre o nome e a figura. Logo após, escreve: CANOA, ÍNDIO, PEIXE, REDE, FLECHA e desenha quadrados ao lado de cada uma. Pede às crianças para irem ao quadro contar o número de letras e escrever o numeral correspondente. Vemos que as crianças ficam eufóricas com a atividade, ansiosas para irem ao quadro. Quando alguma criança não consegue escrever o numeral a Professora aponta para o painel de numerais e assim a criança consegue escrever corretamente. Chega o momento do lanche e a Professora então recolhe a atividade mimeografada para que realizem após o recreio. Logo após, a Professora reúne as crianças na sala e novamente, lhes entrega a atividade para que respondam conforme foi vivenciado. Mas antes, orienta para que escrevam o nome com a ajuda do crachá. Percebemos que as crianças realizam a atividades sem apresentar dificuldade.

A prática desta Professora nos faz lembrar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, defendido por Vygotsky. Neste sentido, o autor afirma que “[...] o professor não ensina à criança o que esta sabe fazer por si mesma, senão aquilo que não sabe, porém que pode fazer se lhe ensinam e dirigem.” (VYGOTSKY, 1996, p. 271 apud FACCI, 2004, p. 242). Ao desafiar as crianças e dar-lhes orientações e indicações de como realizar a atividade, a professora atuou como mediadora na construção dos conhecimentos pelas crianças.

Além disso, o fato de a Professora ter propiciado às crianças a oportunidade de vivenciar situações desafiadoras possibilitou a aprendizagem, de modo que a atividade gráfica passou a atuar como complemento e não como o principal instrumento de ensino e aprendizagem. Neste sentido, concordamos com Starepravo (2004, p. 96) quando afirma que “[...] muito mais importante do que ‘dar aulas’ é incentivar a curiosidade e a busca de repostas [...]”.

Não menos importante que o trabalho com a linguagem oral e escrita, é a linguagem matemática, realizado pelas professoras, por meio de músicas, jogos e brincadeiras que envolvem situações de contagem, representação de quantidades e construção de conceitos. Entendemos que este trabalho é bastante interessante se considerarmos que o próprio Piaget ressalta que o desenvolvimento mental da criança até os seis anos de idade pode ser sensivelmente estimulado por meio de jogos e brincadeiras. Dentre as situações observadas citaremos uma bastante significativa.

Após o lanche, as crianças da **Turma 1** estão brincando de roda com a participação da Professora. Enquanto isto, a Assistente de sala, que esporadicamente, surge para dar alguma contribuição, desenha círculos no chão com numerais ao lado. Logo após, a Professora divide a turma em dois grupos, colocando as meninas à direita e meninos à esquerda. Em seguida caminha por entre os numerais que estão ao lado dos círculos e solicita às crianças que façam a identificação. As crianças conseguem fazer a leitura somente até o numeral dez, a partir daí, somente um ou outro arrisca continuar. Logo após, a Professora explica a atividade que consiste em representar com desenhos, o numeral correspondente. Cada criança recebe um pedaço de giz, se aproxima de seu círculo e inicia a atividade. No decorrer da atividade, percebo que a grande maioria das crianças parece não entender muito bem a atividade proposta, ou quem sabe, ainda não consigam fazer as representações necessárias, o fato, é que boa parte das crianças optam por reescrever o numeral ou desenhar aleatoriamente sem representar a quantidade solicitada. Depois de um certo tempo, a Professora reúne as crianças em sala de aula, para trabalhar com o bingo de numerais. Forma duplas e entrega-lhes uma cartela onde deveriam marcar com grãos de feijão, o número sorteado pela Professora. Durante a realização do bingo, percebemos que as crianças apresentam dificuldades, a primeira, refere-se ao trabalho em duplas, em geral, apenas uma criança trabalha e a outra fica dispersa, totalmente desatenta, um outro problema é o manuseio dos grãos de feijão, que deslizam sobre a cartela, desmarcando os números já chamados, além disso, a maioria das crianças não reconhece os numerais. Para tentar superar o problema, a Professora sorteia o numeral e aponta para o painel afixado na parede, a fim de que as crianças reconheçam e marquem corretamente.

Segundo o RCNEI volume 3, são diversas as atividades que poderão interferir de modo a favorecer a construção dos conhecimentos matemáticos, tais como: “[...] recitar a seu modo a seqüência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente.” (BRASIL, 1998, p. 211). Na situação acima descrita, percebemos que há uma forte preocupação da Professora em realizar um trabalho dinâmico e interativo, capaz de estimular a participação ativa das crianças através da brincadeira. Entretanto, é importante termos em mente que não basta propiciar momentos lúdicos, é preciso promover momentos de discussão e reflexão a fim de que as crianças possam desenvolver habilidades, formular hipóteses e aprender conceitos novos.

Partimos agora para o segundo aspecto presente em nossa observação, que se refere às relações adulto/criança. Procuramos perceber se o relacionamento entre as professoras e as crianças, sobretudo nas situações de conflito, seria marcado pelo autoritarismo, respeito e/ou afetividade. No decorrer de nossas observações pudemos verificar que com relação a esse aspecto, não há uma linearidade na prática das professoras, ou seja, o cotidiano da sala de aula é marcado por alguns momentos de autoritarismo, mas também, por muito respeito, cuidado e afetividade.

Ao analisarmos os momentos em que surge o autoritarismo, observamos que ambas as professoras, nas situações de conflito, demonstraram certa dificuldade em manter um diálogo com as crianças. Por conta disto, recorrem a práticas como ameaça de levá-los à

secretaria, chamar a coordenadora, os pais, colocar a criança afastada das demais e tantas outras, conforme veremos nas situações a seguir:

Uma criança bate na outra e a professora os separa colocando o agressor em outra mesa, sozinho, e não conversa sobre o ocorrido.

Durante a realização da atividade mimeografada, as crianças brigam, uns riscam e outros amassam a tarefa do colega. Diante do comportamento das crianças a professora diz: \_\_ Eu dei essa aula? Eu ensinei a riscar a tarefa do colega? Isso é muito feio! Se continuarem assim, vai ficar todo mundo sem comer!

Ao final da aula, dois meninos pulam, correm e depois começam a brigar. A professora então diz: \_\_ Se não se comportarem, vou levar os dois para a sala da Diretora.

Durante a realização da atividade mimeografada, alguns meninos iniciam uma brincadeira e começam a tirar a atenção das demais crianças. Ao perceber, a professora diz: \_\_ Só vai lanchar, quem terminar a tarefa, se não der tempo, não lancham! Não adianta se não der tempo, não lancham! Após aproximadamente uns dez minutos, uma das meninas diz: \_\_ Tia, tô cansadinha! A professora responde: \_\_ Vai lanchar, mais depois vai continuar a tarefa!

Todas as situações evidenciam uma prática de autoritarismo, na medida em que as crianças não têm a oportunidade de discutir a situação e encontrar junto com a professora as alternativas de superação do problema. No entanto, ao falarmos das dificuldades em manter um diálogo, não queremos dizer com isso que as professoras não conversam com as crianças. Muito pelo contrário, pois, desde a roda de conversas, há uma preocupação em discutir os problemas da turma, o que acontece é que, infelizmente, a fala das professoras em alguns momentos não consegue atingir as crianças de modo a fazê-las mudar de atitude, e nestes casos, sem saber como ou a quem recorrer, as professoras acabam fazendo uso de práticas de autoritarismo.

A relação professora/criança não é só marcada pelo autoritarismo, tendo em vista que durante quase todo o tempo, as crianças são bastante respeitadas. A afetividade é um outro componente na prática educativa de ambas as professoras, pois, em geral, tratam as crianças com carinho, compreensão, manifestam cuidado e preocupação. Isto pode ser observado em ambas as salas de aula, pois as professoras adotam as seguintes atitudes: falar baixo, não agredir verbalmente, dar atenção, ser tolerante em relação às necessidades e limitações das crianças.

Contudo, algumas vezes pudemos perceber que as crianças não foram respeitadas, quanto aos interesses e necessidades de brincar no parquinho e de ter mais tempo para concluírem a atividade mimeografada. Quando questionadas, elas responderam que a areia do parquinho não é limpa e pode causar infecção de pele nas crianças, por isso, preferem evitar;

com relação às atividades alegam que o tempo é curto e ainda precisam explicar a tarefa de casa.

Gostaríamos de fazer uma reflexão sobre a questão do tempo na educação infantil. Sabemos que é importante que a criança siga uma rotina pré-estabelecida, a fim de que aprenda a fazer relações espaço-temporal. Mas, é preciso tomar certos cuidados para que na atividade dirigida, professora e crianças não fiquem escravas do tempo de modo a negar as necessidades da criança. A instituição de Educação Infantil tem suas características próprias e, portanto, não deve se tornar um espaço de escolarização, nem tampouco a prática educativa deverá estar pautada em um “caráter antecipatório”, no qual objetivo maior é a preparação para o ensino fundamental.

Após refletirmos sobre aspectos que compõem a prática de sala de aula, gostaríamos de focar o ambiente educativo como um elemento relevante para o exercício da prática docente. Partimos da idéia de articulação entre os aspectos físico e sócio-educativo. Conforme Horn (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço, podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

Com relação ao espaço físico, observamos que as salas de aula possuem um potencial educativo e são organizadas com: cantinho de leitura, painel de aniversariantes, cartaz de rótulos, rotina, chamada, alfabeto, numerais, calendário, janelinha do tempo etc. Todos estes materiais expostos nas paredes são utilizados como recurso didático. Um aspecto negativo é o fato de não existirem brinquedos, revistas, enfim, nenhum material à disposição das crianças. Os escassos brinquedos ficam trancados no armário da professora e só são disponibilizados quando esta considera conveniente.

No tocante ao aspecto sócio-afetivo, no que tange à possibilidade de escolhas e expressão de sentimentos e opiniões, pudemos perceber que a relação entre as crianças é baseada na afetividade, há o companheirismo e os desentendimentos próprios da faixa etária. As professoras buscam dialogar, embora nem sempre consigam fazê-lo, a fim de que as crianças entrem em consenso quanto à escolha de atividades. Nos casos em que não é possível dialogar, as professoras determinam as regras, porém, sempre procurando explicá-las, a fim de que as crianças se convençam.

Durante este capítulo, procuramos esboçar os resultados da coleta de dados e o modo como nos aproximamos de nosso objeto de pesquisa. As observações, entrevistas e pesquisa documental nos ajudaram a compreender as relações teórico-práticas efetivadas pelas professoras, sujeitos de nossa pesquisa. O próximo capítulo tratará de nossas considerações finais, evidenciando as conclusões a que pudemos chegar ao longo da presente pesquisa.

## 5 CONCLUSÃO

Para realizarmos a presente pesquisa partimos de nosso objetivo central: analisar as implicações da formação docente na práxis pedagógica de professoras de uma Escola de Educação Infantil, da Rede Municipal de Imperatriz, tendo como referência os aportes teórico-metodológicos que fundamentam tais cursos face à legislação educacional para a educação infantil.

A construção de uma práxis pedagógica requer do/a professor/a uma constante avaliação de sua prática em articulação direta com os pressupostos teórico-metodológicos apreendidos no processo de formação. Discutir a formação docente no campo da educação infantil em uma íntima relação com a prática pedagógica se revelou como o grande desafio deste estudo.

Com base na pesquisa teórica, foi possível compreendermos o currículo de formação docente, a legislação educacional pertinente e as políticas direcionadas para a educação infantil ao longo da história. O que nos ajudou a analisar os resultados da pesquisa de campo e especificamente os impactos da formação na práxis das oito professoras pesquisadas.

Os resultados revelaram que a formação inicial comum a todas as professoras é o curso Magistério de nível médio, atualmente denominado de curso Normal, conforme a LDB 9394/96. Neste sentido, as profissionais reconheceram o curso Magistério como importante para o ingresso na docência. No entanto, não revelaram nenhuma contribuição específica para a formação e prática docente.

Apesar de abordar disciplinas de formação pedagógica como a Psicologia da Educação, a Filosofia da Educação e a Sociologia da Educação, além das didáticas específicas – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências – o curso não aprofunda teoricamente nenhum aspecto que envolve a organização do trabalho na educação infantil. Acrescenta-se a isso, o fato de que seis das oito professoras concluíram seu curso entre o final da década de 70 e decorrer dos anos 80, o que resulta em um currículo “defasado” diante das exigências da sociedade e do perfil das crianças que temos na atualidade.

Ficou evidente ainda que as implicações deste curso na prática pedagógica das docentes são bastante incipientes, tendo em vista que não fazem menção ao aspecto teórico, nem tampouco metodológico, uma vez que os consideram ultrapassado diante das novas propostas educacionais.

Entretanto, embora as professoras não reconheçam, não podemos negar que o curso magistério apesar de não responder às reais necessidades do contexto educacional atual para uma formação no campo da educação infantil, foi historicamente, sem dúvida alguma, um importante veículo de formação de professores, propiciando o contato inicial com as teorias da educação e instrumentalizando a prática docente.

Com relação à formação de nível superior, após a análise da estrutura curricular de tais cursos foi possível verificarmos que três professoras concluíram o curso de Pedagogia e uma o curso Normal Superior e que ambos oferecem uma fundamentação teórico-metodológica que orienta práticas no campo da educação infantil. Além de apresentarem uma disciplina específica para a docência neste nível de ensino: Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil, os cursos mencionados também contemplam conteúdos na área psicológica, sociológica, antropológica, além de discutirem metodologias de ensino para as diversas áreas do conhecimento e, especificamente, no campo da alfabetização.

Ao serem questionadas acerca da exigência legal, segundo a qual os/as professores/as que atuem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental possuam uma formação em nível superior, as oito professoras concordam e afirmam sua importância e necessidade para uma prática docente de qualidade.

Observamos, no entanto, que apesar de valorizarem e destacarem a graduação como uma necessidade para o exercício da docência na educação infantil, as professoras não apresentam um referencial teórico apreendido e não conseguem fazer uma correspondência entre a formação e a prática pedagógica. A análise dos dados nos sugere que o exercício da práxis, ou seja, a relação essencialmente dialética entre o conhecimento teórico, a prática docente, a problematização e a reflexão não é uma tarefa fácil de ser realizada pelas professoras, talvez pela própria fragilidade teórica, fruto do aligeiramento da formação, tantas vezes mencionado neste trabalho.

Ao tentarem estabelecer uma relação teórico-prática, duas professoras ressaltam somente a Psicologia como ciência que propiciou maiores conhecimentos para a prática na educação infantil. Embora na última década a produção científica no campo da educação infantil tenha destacado a importância de se romper com a psicologização do ensino, incorporando o trabalho das outras ciências no entendimento da criança e da própria organização do trabalho pedagógico, as professoras pesquisadas ainda insistem em privilegiar os estudos da psicologia infantil em detrimento das outras áreas do conhecimento.

É importante lembrarmos que a psicologia oferece um importante arcabouço teórico para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil conforme

utilizamos na fundamentação teórica deste trabalho. No entanto, para a construção da práxis pedagógica, precisamos lançar mão das contribuições de outras ciências, a fim de que a criança seja entendida em toda sua complexidade.

Ao investigarmos o campo da formação continuada, constatamos que os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação foram os mais significativos e que maior relevância apresentaram para a construção da práxis pedagógica das professoras pesquisadas. Quando relacionamos formação e prática docente constatamos que o Programa de Formação de Alfabetizadores - PROFA foi o curso que mais repercutiu na prática das professoras.

No entanto, verificamos também que em nenhum momento as professoras evidenciam um conhecimento acerca dos fundamentos teóricos que orientam o PROFA. Para a maioria é difícil compreender, inclusive, o aspecto prático do programa que envolve os recursos e metodologias de trabalho.

Apesar de o considerarem uma referência para a prática docente, existem muitos equívocos na execução da proposta pedagógica, conforme já abordamos no quarto capítulo deste trabalho. Em realidade, o trabalho é desenvolvido a partir de um conjunto de atividades que são meramente reproduzidas sem nenhuma reflexão teórica. Isto nos leva a crer que as professoras não conseguiram apreender um referencial teórico-metodológico capaz de favorecer a construção de uma práxis pedagógica. Analisar os aportes teóricos da proposta do PROFA é condição indispensável para a aplicação do programa de modo ao alcance dos objetivos estabelecidos, no entanto, esta é uma tarefa que só poderá ser realizada na medida em que se apropriarem das concepções teóricas que sustentam o programa.

Um olhar mais atento às concepções de criança, infância e educação infantil, que permeiam a práxis pedagógica das professoras, reforçou a nossa constatação de que lhes falta um embasamento teórico. Apesar de tais concepções terem se modificado ao longo da história, conforme vimos na bibliografia consultada, as professoras ainda possuem uma visão tradicional. A infância não é compreendida como uma categoria que requer uma multiplicidade de olhares tais como: histórico, antropológico, sociológico e psicológico para ser plenamente entendida.

Percebemos que é urgente e absolutamente necessária a aquisição de um arcabouço teórico nos campos filosófico, sociológico, antropológico e psicológico, que lhes permitam refletir em torno destas concepções, para que possam perceber o universo infantil de modo mais completo, abrangendo suas mais variadas dimensões, o que só enriqueceria a prática docente.

Ao acompanharmos as duas turmas de II período, observamos que a prática docente está centrada na utilização de metodologias que propiciam a aprendizagem de conteúdos escolares. Isto se evidenciou claramente na organização do trabalho pedagógico e, especificamente, nos exercícios mimeografados que deveriam ser executados, privilegiando a leitura e reescrita de palavras, numerais etc.

Tal prática confirma a idéia de “educação antecipatória”, cujo pressuposto fundamental da pré-escola é a preparação para o ensino fundamental. Nesta concepção, há uma minimização do lúdico, das experiências corporais, da musicalização e do trabalho no campo da formação pessoal e social, privilegiando-se apenas os conteúdos curriculares da escola. Na realidade, a pré-escola incorpora práticas e apropria a lógica de trabalho da escola de ensino fundamental.

Entendemos que é necessário que as professoras de educação infantil, muito particularmente, as da pré-escola, superem o enfoque “escolarizante” que privilegia o conteúdo programático em detrimento dos aspectos psicomotor e social, que permeiam a prática pedagógica na escola de educação infantil, de modo a atentar para as especificidades oriundas deste nível de ensino e especificamente as necessidades e peculiaridades infantis. Tal posicionamento se constitui como um grande desafio para professoras e equipe gestora.

Este trabalho não teve, em nenhum momento, a pretensão de esgotar a riqueza dos assuntos apontados. No entanto, acreditamos ter respondido à nossa questão maior ao concluirmos que, do ponto de vista teórico-metodológico, são poucas as implicações da formação na prática das professoras pesquisadas, embora exista um esforço de cada uma delas no sentido de aprimorar cada vez mais a sua prática.

Assim, é preciso rever o processo de formação dessas profissionais, a fim de que possam efetivamente compreender os elementos teóricos tanto no campo da infância quanto em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam a organização do trabalho pedagógico para que possam construir uma práxis pedagógica capaz de atender às demandas da criança no contexto da educação infantil.

No entanto, temos a nítida consciência de que a problemática evidenciada não se restringe à responsabilidade das professoras, muito pelo contrário, requer uma ação conjunta dos diversos setores da sociedade, uma vez que a formação docente está ligada ao reconhecimento da educação infantil enquanto prioridade para a formação do/da cidadão/ã que por sua vez, deve partir de políticas públicas que valorizem a criança e a reconheçam como um ser histórico - cultural e de uma pluralidade de perfis.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 39 – 57.
- AQUINO, Ligia Maria Leão; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais, In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.) **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 99 – 116.
- ARCE, Alessandra. Compre o Kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. LTC, 1981.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 81-120, set./dez. 2004.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOBBIT, F. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1997.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: [s.n.], 1994.
- BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.
- BONETTI, Nilva. **O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: E SUA ESPECIFICIDADE?** [Florianópolis]: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Res.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2007.
- BOZZA, Sandra. Leitura e Escrita na Educação Infantil: Sim ou Não? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS, 4. 29 a 31 de janeiro de 2004. Fortaleza – Ceará.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal n.º 9394, de 26/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Editora Plano, 2001, 188p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil : diretrizes gerais. Brasília, DF, 2005. 27 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil** : pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CANDAU, Vera; LELIS, Isabel M. A relação teórico-prática na formação do educador. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro v. 12 n.º 55, p. 12-18, nov/dez. 1983.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação teoria-prática na formação do educador. In: \_\_\_\_\_. **Rumo a uma nova didática**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 40-63.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Tradução, Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para formação de professores. São Paulo: Cortez, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos CEDES**, [S.l.], ano 20, n. 35, jul. 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set. 2002.

COMENIUS, Jan Amos. **Didáctica magna**. [Cidade do México]: Porruá, 1997.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC:UNESCO, 2000.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

FERNANDES, Rogério. Notas em torno de retratos de criança. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 87-97, jan. / jun. 2000.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2004.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moisés. **Os intelectuais na história da infância**. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

FROEBEL, F. **A Educação do Homem**. Tradução e apresentação: Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **História da idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez 1995.

GARCIA Antonio; FABREGAT Artemio. **A construção humana através da equilibração de estruturas cognitivas**: Jean Piaget. In: MINGUET, Pilar Aznar. Tradução, Juan Acuña Llorens. A construção do conhecimento na educação. Porto Alegre: Artemed, 1998. p. 81 – 106.

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

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo, Cortez, 2001. p. 11- 36.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica da resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONDRA, José G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2000.

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2003.

HAMILTON, David. Comênio e a nova ordem. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 4, n. 2[11], jul. 1993.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artemed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 403 – 438.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-115.

KRAMER, Sônia; LEITE, Isabel (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v, 27, São Paulo, 2006. Número especial.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Histórias da educação infantil Brasileira**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de Imperatriz. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer. **Programa de Formação Continuada de Professores – ARCO**. Imperatriz, MA, B 2003.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de Imperatriz. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer. **Projeto Político Pedagógico**: pré-escola Juracy A. Conceição. Imperatriz, 2006.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, junho de 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum.htm>>. Acesso em: 23 out. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_.; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 2005.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

NERODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 91-97, 1983.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da minoridade à cidadania. In: AQUINO, Ligia Maria Leão; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes et al. **Creches**: crianças faz de conta e Cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: \_\_\_\_\_.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002a, p. 41-88.

PARDAL, Maria Vitória de Carvalho. O cuidado as crianças pequenas no Brasil escravista. In. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-72.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1990.

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche**: realidade e ambigüidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Currículo e didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCARPA, Regina. **“Era assim, agora não”**: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHEIBE, L. Políticas governamentais para a formação de professores para o ensino básico. In: ENCONTRO NACIONAL DAS UNIDADES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s. n.], 2002. p. 29-37.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Campinas: [s.n.], 2003.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula**: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr, M. (Org.) **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99 – 127.

SOUZA, Solange Jobim e. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Isabel (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 39 – 55.

STAREPRAVO, Ana Ruth. Estratégias Interdisciplinares na Educação Infantil e Séries Iniciais. In. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS. 29 a 31 de janeiro de 2004. Fortaleza – Ceará.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: IBRASA, 1986.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino – Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2006.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA REGISTRO DE OBSERVAÇÃO EM CLASSE

Sujeitos: Professora e alunos da turma \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

### **1. Observação da organização do trabalho pedagógico a partir de atividades diversificadas.**

- a) **Atividades de organização coletiva:** compreendem os momentos de entrada e saída da escola/sala, atividades de arrumação da sala, como também, a realização de comemorações em sala de aula.
- b) **Atividades dirigidas:** são todas as atividades coordenadas pela professora.
- Leitura
  - Linguagem e pensamento
  - Expressão corporal e do ritmo
  - Grafismo e coordenação da musculatura fina
  - Acuidade auditiva
  - Discriminação visual
  - Memória
  - Raciocínio lógico
  - Brincadeira/jogos
  - Outros
- c) **Atividades de cuidado pessoal:** refere-se aos momentos de higiene, alimentação, descanso ou sono.
- d) **Atividades livres:** são atividades menos dirigidas pela professora, como por exemplo: brincadeiras na hora do recreio.

**2. Relação adulto/criança:** como se efetiva a relação entre a professora e as crianças na utilização de regras/disciplina, no enfrentamento de situações de conflito.

- a) Autoritarismo
- b) Respeito
- c) Afetividade

**3. Ambiente educativo:** se caracteriza pela articulação intencional entre aspectos físicos e relacionais na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.

- a) **Físico:** diz respeito ao potencial educativo oferecido pelo espaço de sala de aula, sua organização, equipamentos próprios e materiais adequados.
- b) **Sócio-afetivo:** refere-se às relações sociais estabelecidas entre criança/criança e professora/crianças, no que tange à possibilidade de escolhas e expressão de sentimentos e opiniões.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### 1. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

**a) Fale-me sobre onde e como foi sua formação profissional.**

A intenção é que a professora relate sobre as dificuldades e facilidades vivenciadas no processo de formação.

**b) Quando e como você começou a trabalhar com a Educação Infantil?**

Verificar o tempo de atuação da professora neste nível de ensino e confrontar com sua formação.

**c) Você fez curso(s) específico(s) para atuar na área de Educação Infantil? Qual(is)?**

Perceber se no decorrer de sua formação ou exercício profissional, houve a preocupação em aprofundamento teórico-metodológico no campo da Educação Infantil, considerando, sobretudo os oferecidos pela rede.

**d) De que forma os cursos que você participou contribuíram e/ou contribuem para o seu trabalho cotidiano em sala de aula? Exemplifique.**

Compreender se há uma correspondência entre a formação e a práxis pedagógica.

**e) Quais as disciplinas/conteúdos que mais a ajudaram a consolidar sua ação docente com crianças de Educação Infantil? Comente.**

Perceber se a Professora é capaz de retomar aspectos essenciais da fundamentação teórica apreendida no processo de formação (noções de psicologia, metodologias, etc.) e fazer uma relação com sua prática de sala de aula.

**f) Você concorda com a exigência legal de que os professores que atuem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental tenham que ter formação em nível superior? Justifique.**

Perceber se a professora tem consciência das limitações na formação de nível médio (Curso Normal) e como se comporta diante da exigência legal.

### 2. CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM A PRÁXIS PEDAGÓGICA

**a) Para você, o que caracteriza a infância?**

Perceber se a professora tem uma visão formada sobre a categoria infância e sobre em que base epistemológica se situa.

**b) Quais as características mais marcantes das crianças que estão na Educação Infantil: de quatro e cinco anos?**

Evidenciar se a Professora tem condições de caracterizar o desenvolvimento infantil, sobretudo, na faixa etária em que atua a fim de perceber se ela de fato, conhece as características das crianças com as quais trabalha.

**c) Qual a função da Educação Infantil?**

Perceber se a Professora tem clareza quanto à importância da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação Básica.

**d) Na sua opinião, qual deve ser o papel do/a Professor/a na Educação Infantil? Há algum diferencial em relação aos outros níveis? Você considera que a sua prática se orienta por essa perspectiva?**

Compreender se a Professora tem clareza da função social que lhe é atribuída, e particularmente, o nível de coerência entre o que diz e o que faz.

### **3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

**a) Em linhas gerais, como é organizado o trabalho em sua sala de aula? Você pode me descreva uma aula?**

Perceber se a professora tem condições de descrever sua aula, a relevância das ações para o processo de aprendizagem bem como, se consegue relacionar planejamento e prática docente.

**b) Como e com que frequência você realiza o planejamento?**

Perceber se a professora tem consciência da importância do planejamento e como se dá essa elaboração, se parte de uma análise/avaliação do que vem sendo desenvolvido ou se é segmentado.

**c) Quais as facilidades e dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula nesse nível de ensino?**

Compreender quais os entraves enfrentados no cotidiano da sala de aula, e como lida com os problemas, que alternativas encontra para superação das dificuldades. (leituras, conversa com as colegas de trabalho, pedem orientação da supervisão etc).