

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
ALTIMARY APARECIDA CEPÊRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:  
UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS NO ESTADO DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
ALTIMARY APARECIDA CEPÊRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:  
UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação: Currículo, da Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência para obtenção do  
título de Mestre em Educação, sob a  
orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina  
Graziela Feldmann.

**SÃO PAULO**

**2006**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
ALTIMARY APARECIDA CEPÊRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:  
UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado para obtenção de Grau de  
Mestre em Educação, da Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo, para o processo de defesa  
de Altimary Aparecida Cepêra, aprovada pela  
Comissão Julgadora em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Assinatura:

\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

\_\_\_\_\_

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Graziela  
Feldmann.

\_\_\_\_\_

Titular:

\_\_\_\_\_

Titular:

**2006**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Abílio Cepêra e Maria de Lourdes da Silva Cepêra, “in memoriam”, que, embora ausentes, sempre serão presença em minha vida;

Ao grande amor da minha vida, Mário Franco, companheiro e amigo de todas as horas, que me estimula a caminhar todos os dias de minha vida, não medindo esforços para que eu continue a estudar.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Graziela Feldmann pela orientação competente, amiga e confiante que muito contribuiu para a realização deste trabalho;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ângela Barbato Carneiro, pela confiança depositada, pelas orientações, diretrizes científicas e incentivo;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucila Maria Pesce de Oliveira, pela confiança, competência, orientações e incentivo;

Às minhas colegas e professoras da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que comigo convivem diariamente e que muito me incentivaram, apoiaram e me deram força para concluir deste trabalho: Maria Otilia J.M. Martins; Ms. Marinella Binda Rossetti, Ms. Mônica Frabizi Valenzi Mendes e Dr<sup>a</sup>. Hyrla Leal;

À minha querida amiga Maria Enokida, que sempre me deu muita força, apoio e amor, pelo seu incentivo, pela sua presença acolhedora nos momentos mais difíceis;

A toda a equipe da EMEI Professora Irene Favret Lopes que sempre colaborou e me incentivou a desenvolver este trabalho, permitindo-me repensar a formação profissional dos docentes da educação infantil;

À Dra. Maria Fernanda C.F. Barca, minha querida médica, que me ajudou nos momentos mais difíceis a me reerguer e continuar a caminhar;

Ao meu querido amigo Caio Domeneguetti, que me ajudou num dos momentos mais importantes da minha vida a lutar pelo que considerava correto, por seu amor, carinho e amizade;

À minha querida sobrinha Halika Groke, que sempre me incentivou a lutar pelos meus ideais e jamais desistir dos meus propósitos.

Ao Doutor Vitor Luiz de Salles Freire, brilhante advogado, amigo de todas as horas, que me deu muito apoio nos momentos mais difíceis;

Aos meus familiares e amigos que me manifestaram sempre seu apoio e confiança.

*A retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação: tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários, na difusão desses princípios, por meio de uma educação que preconiza o treinamento e o adestramento de seus profissionais docentes e dos discentes em processo de formação, os quais, sem o estímulo à reflexão crítica da realidade, reproduzem o fazer técnico.*

*Adriane G. da Silva*

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo inicial discutir questões relacionadas à formação profissional de professores da educação infantil no sentido de compreender como se deu a implementação do programa PEC – Formação Universitária Municípios no estado de São Paulo. Nesse intuito, procurou-se inicialmente conhecer a legislação pertinente a esse respeito, a qual subsidiou esta pesquisa. Além da preocupação em apreender a legislação, efetivou-se diversas leituras no intento de revisar a literatura existente, que serviu de embasamento para a discussão do tema. Diante de algumas leis, planos, resoluções e outros documentos, procurou-se conhecer a história da educação infantil, os direitos e fundamentos legais dos profissionais que nela atuam no que respeita a sua formação continuada, tendo em vista desenvolver o estudo sobre

este programa, que tem como objetivo a formação de professores em exercício, constituindo-se em um programa especial de formação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e da educação infantil. Partiu-se do princípio de que a formação continuada é uma necessidade, porém, entende-se *a priori* que uma formação contundente requer um tempo hábil para que os profissionais construam a práxis necessária para atuar de maneira compromissada e competente. Neste sentido, buscou-se compreender o processo histórico e da formação profissional dos professores da educação infantil, iniciando-se esse processo a partir de um resgate sucinto da trajetória de vida da autora deste estudo. Em seguida procedeu-se um exame de alguns aspectos históricos da educação infantil, apresentando-se alguns tópicos, os quais se afiguram extremamente importantes para a melhor compreensão e estudo da matéria. Dando-se continuidade ao estudo fez-se uma incursão pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61, 5692/71, 9394/96), além do exame da Constituição Federal de 1988 e do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, no intuito de demonstrar o processo constitutivo do atendimento da educação infantil. Identificou-se também, nos mesmos ordenamentos legais, o tratamento dado ao professor que atua nesse nível educacional, a partir do auxílio de alguns teóricos que abordam o assunto, especialmente no que respeita a formação profissional dos docentes da educação infantil. Na seqüência, apresentou-se o Programa PEC – Formação Universitária Municípios, desenvolvido nos anos 2003 e 2004 na rede municipal de São Paulo, possibilitando nas Considerações Finais a discussão deste Programa, tendo-se como pano de fundo as crescentes exigências impostas pelos “novos tempos” em relação à questão da formação continuada, associadas às questões neoliberais específicas de um país “em desenvolvimento” como o Brasil. Faz-se necessário informar que não se teve a pretensão de abordar a totalidade dessas questões, intentou-se, tão somente, apontá-las como relacionais. Assim, espera-se que esta pesquisa sirva de orientação para outros pesquisadores na área da educação infantil e que a mesma, diferentemente de se tornar mais uma produção nas prateleiras da academia, suscite novas discussões e novos debates na área, inquietando alguns e, em outros, despertando “novos olhares” em direção a uma realidade mais crítica, social, política e educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Formação Profissional Docente; Formação Continuada; PEC – Formação Universitária Municípios.

### **ABSTRACT**

The primary purpose of this Master’s Thesis is to discuss questions related to the early childhood teachers’ professional education in the sense of understanding how the PEC – University Education in Municipalities program took place in the state of São Paulo. With this aim in mind, a study was initially conducted on the related laws in order to guide this research. In addition to understanding the laws, several readings were effected to revise the existing literature that served as basis to discuss the theme. Owing to some laws, plans, resolutions and other documents, the history of early childhood education was studied, together with rights and legal grounds of the professionals who operate in this segment, as regards to their continuous formation to develop the study about the program whose objective is the education of active teachers by developing a special teachers background program addressed to teachers teaching from the first to the fourth grades of the Elementary School and Early Childhood. The principle adopted in this study is that a continuous education is a need, however, it

is understood beforehand that having a good background so that professionals are able to develop the required elements to operate in an engaged and competent fashion is time-consuming. In this regard, emphasis is placed on the understanding of the historic process and on the early childhood teachers professional background. Which process started with a brief account of the life of the author of this study. Then, some historical aspects of early childhood education were examined, covering some topics considered extremely important for the understanding and the study of the subject. The study proceeded with the examination of the Laws of Guidelines and Bases of National Education (Law 4024/61, 5692/71, 9394/96), not to mention the 1988 Federal Constitution and the Early Childhood National Curricula Reference with the purpose of showing of provision of early childhood education. The treatment given to the teacher operating in this educational level was identified in the same legal system, starting from the help of some theorists who approach the matter, specially regarding the professional background of teachers working with early childhood students. Subsequently, PEC - University Education in Municipalities Program was presented, as developed in the years 2003 and 2004 in the municipalities of São Paulo, leading to the Final Consideration of the discussion of this Program considered in light of the growing requirements imposed by the “new times” vis-à-vis the question of continuous education, coupled with the neoliberal questions specific of a developing country such as Brazil’s. It is worth mentioning that this study did not intend to cover the totality of these questions, but only to pinpoint them as interrelated. Therefore, it is expected that this research may serve as a guide to other researches dealing with early childhood education and that instead of becoming one more work on the academic shelf it may leaden the area to new discussions and new debates in arising some people’s consciousness and bringing about “new insights” towards a more critical, social, political and educational reality.

**KEY WORDS:** Children’s Education, Teachers’ Professional Education; Continuous Education; PEC – University Education in Municipalities

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: O PROCESSO DA PESQUISA	20
1.1 TEMA	20
1.2 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA	20
1.3 OBJETIVOS	23
1.3.1 OBJETIVO GERAL	23
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
1.4 METODOLOGIA	24
1.5 ORIGEM DA DISSERTAÇÃO: MINHA HISTÓRIA COMO PONTO DE PARTIDA	25
CAPÍTULO II: ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	32

2.1 ALGUMAS QUESTÕES PRELIMINARES	32
2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
2.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	61
CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: ABORDANDO A LEGISLAÇÃO	72
3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E A LDB 4024/61	74
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A LDB 5692/71	80
3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E A CF/88	88
3.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E A LDB 9394/96	92
3.5 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)	101
CAPÍTULO IV: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS	105
4.1 O PROGRAMA PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS E O CONTEXTO DE SUA REALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SEUS MENTORES	105
4.2 A PROPOSTA DO PEC – FÓRMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS	108
4.3 PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS, POLÍTICO-INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS	110
4.3.1 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA ESCOLAR DEVE SER A REFERÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	111
4.3.2 OS PROFESSORES SÃO AGENTES FUNDAMENTAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	112
4.3.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DEVEM SER TOMADOS COMO REFERÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR MULTIDISCIPLINAR	113
4.3.4 A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS DEVE SER O EIXO ORGANIZADOR DO CURRÍCULO	113
4.3.5 A COERÊNCIA ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA DE ATUAÇÃO QUE DELE SE ESPERA DEVE PAUTAR TODAS AS ATIVIDADES QUE SERÃO DESENVOLVIDAS DURANTE O PROGRAMA	115
4.3.6 O DOMÍNIO DOS OBJETOS SOCIAIS DO CONHECIMENTO E SUA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DEVEM SER PRIORIZADOS	116
4.3.7 A DIMENSÃO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DEVE GARANTIR O DESENVOLVIMENTO DE UMA POSTURA DE INVESTIGADOR QUE LEVE À REFLEXÃO SOBRE SUA AÇÃO COTIDIANA	117
4.4 OBJETIVOS E METODOLOGIA	117
4.5 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO	121
4.6 PROPOSTA CURRICULAR: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO	124
4.7 ASPECTOS DA INFRAESTRUTURA PROPOSTA	124
4.8 INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES NA EXECUÇÃO DO PROGRAMA	133
4.9 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: UNIDADES TEMÁTICAS TRANSVERSAIS	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142

REFERÊNCIAS	161
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES	171

### LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS	121
<b>FIGURA 2:</b> DESENHO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS	134

### LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DOS MÓDULOS E DOS EIXOS TEMÁTICOS DO PROGRAMA PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS	124
<b>QUADRO 2:</b> ESTRUTURA DAS VIVÊNCIAS EDUCADORAS SUGERIDAS PELO PROGRAMA PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS	125
<b>QUADRO 3:</b> ESTRUTURA DAS OFICINAS CULTURAIS INDICADAS PELO PROGRAMA PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS	126
<b>QUADRO 4:</b> ESTRUTURA DAS ATIVIDADES DE MEMÓRIAS INDICADAS PELO PROGRAMA PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS	127
<b>QUADRO 5:</b> ESTRUTURA CURRICULAR DO PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS RELACIONADA AOS CONTEÚDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS	138
<b>QUADRO 6:</b> ESTRUTURA CURRICULAR DO PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS RELACIONADA AOS CONTEÚDOS DE POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS	140

### LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>FOTO 1:</b> FOTO ILUSTRATIVA DA SALA DE VIDEOCONFERÊNCIA	129
<b>FOTO 2:</b> FOTO ILUSTRATIVA DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM <i>ON-LINE</i>	130
<b>FOTO 3:</b> FOTO ILUSTRATIVA DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM <i>OFF-LINE</i>	131
<b>FOTO 4:</b> FOTO ILUSTRATIVA DA SALA DE GERAÇÃO	132

### LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

BIRD – Banco de Pesquisa e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação  
COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil  
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-escolar  
DNCr – Departamento Nacional da Criança  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EB – Educação Básica  
EI – Educação Infantil  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
ISE – Institutos Superiores de Educação  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
OCs – Oficinas Culturais  
PEC – Programa de Educação Continuada  
PIB – Produto Interno Bruto  
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
TCC – Trabalho de Conclusão do Curso  
TCs – Teleconferências  
TMs – Trabalhos Monitorados  
SEC – Secretaria de Educação e Cultura  
SEE – Secretaria de Estado de Educação  
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
USP – Universidade de São Paulo  
VCs - Videoconferências  
VEs – – Vivências Educadoras

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado, constitutiva do processo avaliativo do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Educação: Currículo, orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Graziela Feldmann tem como objetivo inicial discutir questões relacionadas à formação profissional de professores de educação infantil no sentido de compreender como se deu a implementação do programa PEC – Formação Universitária Municípios no estado de São Paulo, no intuito de além de ampliar os conhecimentos desta pesquisadora a respeito do assunto, propiciar a esse segmento, especialmente aos profissionais com os quais se mantém contato profissional, um repensar relacionado à temática em questão.

Sabe-se, da necessidade de educadores e profissionais de educação dar-se um aporte teórico-prático contínuo. É de conhecimento público também que, diante da formação precária e fragilizada das últimas décadas, especialmente com o advento do neoliberalismo e da globalização, necessita-se buscar o conhecimento capaz de habilitar os profissionais na sua atuação, no seu dia a dia profissional. Trata-se de buscar a fundamentação teórico-prática imprescindível a todo profissional, não aquela do aprender a aprender, tampouco a do saber fazer, mas a práxis numa perspectiva de realidade concreta, sem se escamotear nem encobrir essa realidade, mas descortinando-a e dessa forma produzir melhorias para o coletivo social, para àqueles que nos cercam, para a humanidade.

Não se tem a pretensão de resolver os problemas da humanidade, tampouco se pretende transformar o mundo, mas busca-se, tão somente, imprimir

transformações na própria realidade e, se nessa caminhada se contribuir para a mudança, transformação do exercício profissional em práxis, ter-se-á cumprido com o papel de educadora.

Neste sentido, espera-se que este trabalho de pesquisa possa contribuir no sentido de ampliar olhares e oferecer debates aos interessados no assunto, ou aos que abordam a questão, especialmente aqueles profissionais, pares, com os quais se trabalha, tendo-se em vista a melhoria da atuação profissional do coletivo.

A consciência da necessidade de aprofundar teoricamente a temática em questão revela-se complexa, pois, considera-se, à semelhança de Marx que “todo começo é difícil; [e] isso vale para qualquer ciência” (MARX, 1983, p. 11) e essa é uma realidade a qual se tem vivenciado, uma vez que se pretende compreender o processo de formação do profissional da educação infantil.

A precária formação acadêmico-profissional que os brasileiros são expostos, especialmente no que respeita a maioria dos profissionais da educação, e em especial os da educação infantil, requer estudos aprofundados e críticos para seu desvelamento, nesse sentido têm-se urgência e necessidade de buscar os saberes os quais historicamente foram negados ou foram ofertados a grupos diferenciados, mormente ao profissional da educação infantil, o qual, ainda hoje é visto como um profissional que requer pouca qualificação, no início de sua formação inicial ou na sua formação continuada. Entretanto, há quem apesar disso busque se qualificar, almejando absorver conhecimentos que possibilitem compreender os meandros da educação brasileira a partir da formação continuada seja, por meio de especialização, seja a partir da pós-graduação, e assim em diante.

Essa contínua busca, entretanto, não se dá ao acaso, tampouco é objeto de interesse de todos. Os motivos para isso são inúmeros e variados, seja pela falta de tempo, seja pelas poucas condições econômicas, seja pelo não investimento do governo na formação de professores, ou por tantos outros motivos. Sabe-se, contudo, que o princípio de tudo está na formação, a qual se inicia na infância, ou seja, na educação do sujeito social, voltada para a compreensão do real.

Apesar de se compreender que a educação infantil é a etapa inicial da formação desse sujeito social, tem-se no Brasil um descaso em relação a essa fase da educação e, em consequência, com os profissionais que nela atuam. Nesta perspectiva, considera-se de suma importância abordar este tema, pois como se afirmou anteriormente, este trabalho também se constitui como parte do processo de formação acadêmico-profissional desta pesquisadora.

Como iniciante nesse processo de busca e de formação continuada, não se tem a pretensão de oferecer modelos de atuação profissional para os profissionais que abordam o tema, tampouco para os que atuam na educação infantil, mas buscam-se, a partir do exame do tema e do auxílio de alguns autores estudiosos do assunto, produção teórica e prática, explicitações a questionamentos que se faz sobre a formação do profissional docente da educação infantil.

Após algumas leituras e a apropriação de algum aporte teórico, a partir da revisão de literatura a respeito da temática, e compreendendo o nível de formação dos professores de educação infantil, por meio de contato com profissionais que atuam na área, uma questão que emergiu no início do processo de elaboração

desta pesquisa, relaciona-se às ações do Estado para a formação continuada de professores.

A partir dessa questão, pensou-se sobre a ação municipal em relação às medidas para a implementação da formação profissional continuada dos docentes da rede municipal de São Paulo. Buscou-se identificar as ações efetivas executadas pelo município a respeito da formação profissional. Nessa ocasião, tomou-se conhecimento de um programa de formação de professores, executado em alguns municípios do estado de São Paulo e, diante de inúmeras dúvidas, optou-se por fazer um estudo sobre o mesmo.

Nesse intuito, procurou-se inicialmente conhecer a legislação pertinente a esse respeito, a qual subsidiou esta pesquisa. Além da preocupação em apreender a legislação, efetivou-se diversas leituras no intento de revisar a literatura existente, que serviu de embasamento para a discussão do tema. Assim se iniciou o processo de elaboração dessa monografia.

Diante de algumas leis, planos, resoluções e outros documentos, procurou-se conhecer a história da educação infantil, os direitos e fundamentos legais dos profissionais que nela atuam no que respeita a sua formação continuada, tendo em vista desenvolver um estudo sobre o Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária Municípios, que tem como objetivo a formação de professores em exercício, constituindo-se em um programa especial de formação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e da educação infantil.

Partiu-se do princípio de que a formação continuada é uma necessidade, porém, entende-se *a priori* que uma formação contudente requer um tempo hábil para que os profissionais construam a práxis necessária para atuar de maneira compromissada e competente. Neste sentido, enveredar na apropriação de

conhecimentos e analisá-los criticamente é o papel de todo pesquisador, o qual também cabe a esta pesquisadora. Pretende-se, assim, seguir esse caminho.

Nesta perspectiva, estruturou-se esta dissertação em quatro capítulos indicados a seguir, além desta introdução, das considerações finais e das referências.

No CAPÍTULO I: O PROCESSO DA PESQUISA apresenta-se o processo desencadeador desta monografia de dissertação de mestrado, o qual se deu ao ingressar no Programa de Educação: Currículo. No processo de realização de diversos cursos foram-se identificando as etapas desta pesquisa, tais como: o tema; as questões norteadoras do estudo; os objetivos (geral e específicos) orientadores; a metodologia e a origem da dissertação, trabalhada por meio de um resgate sucinto da trajetória de vida desta pesquisadora e que desencadeou o desejo em desenvolver este trabalho.

No CAPÍTULO II: ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL têm-se como objetivo abordar alguns aspectos históricos da educação infantil, perpassando-se por questões consideradas como essenciais para a discussão do assunto. Neste sentido, optou-se por discorrer inicialmente algumas considerações preliminares, passando-se à história da educação infantil e, na seqüência, apresentam-se alguns tópicos, os quais se afiguram extremamente importantes para a melhor compreensão e estudo da matéria.

No CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: ABORDANDO A LEGISLAÇÃO, faz-se uma incursão pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, 5692/71, 9394/96, além da Constituição Federal de 1988 e do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil no intuito de demonstrar o processo constitutivo do atendimento

da educação infantil, educação de crianças de 0 a 6 anos. Identifica-se também, nos mesmos ordenamentos legais, o tratamento dado ao professor que atua nesse nível educacional, a partir do auxílio de alguns teóricos que abordam o assunto, especialmente no que respeita a formação profissional dos docentes da educação infantil.

No CAPÍTULO IV: O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, apresenta-se o Programa PEC – Formação Universitária Municípios e fazem-se considerações sobre o programa especial de formação de professores das redes públicas municipais do estado de São Paulo.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, serão discutidos os resultados e análises da pesquisa documental bibliográfica. Nesta etapa do trabalho serão consideradas as crescentes exigências impostas pelos novos tempos em relação à questão da formação continuada, especialmente no que respeita ao projeto PEC – Formação Universitária Municípios.

Essas e outras questões, além das específicas de um país de terceiro mundo – Brasil, relacionam-se diretamente com este trabalho. Apesar de não se ter a pretensão de abordar a totalidade dessas questões, intenta-se, tão somente, apontá-las como relacionais. Assim, espera-se que esta pesquisa sirva de orientação para outros pesquisadores na área da educação infantil e que a mesma, diferentemente de se tornar mais uma produção nas prateleiras da academia, suscite novas discussões e novos debates na área, inquietando alguns

e, em outros, despertando “novos olhares”<sup>1</sup> em direção a uma realidade mais crítica, social, política e educacional.

## **CAPÍTULO I**

### **O PROCESSO DA PESQUISA**

Neste capítulo apresenta-se o processo desencadeador desta dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Educação: Currículo. No processo de realização de diversos cursos foi-se identificando as etapas desta pesquisa, tais como: o tema; as questões norteadoras do estudo; os objetivos orientadores da mesma; a metodologia e a origem da dissertação, trabalhada por meio de um resgate sucinto da trajetória de vida desta pesquisadora e que desencadeou o desejo em desenvolver este trabalho. A seguir, apresentam-se suas etapas.

#### **1.1 TEMA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, NO ESTADO DE SÃO PAULO.**

#### **1.2 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA**

A educação infantil, desde a Constituição Federal de 1988, tem se constituído como tema de relevância, uma vez que passou ser responsabilidade e

---

<sup>1</sup> Grifos da autora.

dever do Estado, o qual a integrou no sistema nacional de educação (CF/88, 208, IV). A partir da LDB N. 9394/96 a educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos passou a fazer parte da legislação ao ser considerada à etapa inicial da educação básica. Apesar de não se constituir em uma área nova, esse fato suscitou um interesse diversificado na mesma, ampliando a atenção de pesquisadores e profissionais atuantes nela.

A amplitude de pesquisadores interessados no estudo da educação infantil fez surgir uma gama de pesquisas na área, a partir dos mais variados enfoques. Alguns relacionados à questão da criança no espaço escolar, outros direcionados à questão do método educacional, outros voltados à formação do professor, ou à formação continuada, além de tantos outros. Juntamente com essas investigações, surgiram formas diferenciadas de análise, algumas muito críticas, outras nem tanto, somando-se às pesquisas já existentes<sup>2</sup>.

Neste trabalho, buscou-se apresentar a educação infantil a partir da formação profissional de seus professores, especificamente por meio de um estudo documental, bibliográfico e descritivo da educação infantil, perpassando por três questões fundamentais: um resgate da sua história, um estudo da sua documentação e por último um exame do programa PEC – Formação Universitária Municípios, desenvolvido no Estado de São Paulo.

---

<sup>2</sup> Ver a esse respeito: SAVIANI, D. A Nova Lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.; KUHLMANN JR., M. Infância e educação infantil uma abordagem histórica. Porto Alegre: Edição, 1998.; KISHIMOTO, T. M. A Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade. n. 68. Campinas, 1999.; GOULART, A. e PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.; GHIRALDELLI JR. P. (Org.). Infância, educação e neoliberalismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Um dos motivos que suscitou este estudo diz respeito ao exercício desta pesquisadora no campo educacional, atualmente na gestão de uma EMEI, possibilitando o acesso a inúmeros profissionais que atuam na área, assim como à realidade vivenciada pelos mesmos, inclusive convivendo-se com alguns que fizeram parte do programa em questão.

Neste sentido, a questão fundante deste trabalho tem relação a interesses particulares, ou seja, têm-se o desejo de compreender como se deu o processo de formação profissional dos docentes da educação infantil. Essa questão suscitou outra mais específica, relacionada ao exame do projeto PEC – Formação Universitária Municípios, em que se buscou compreender se este programa, desenvolvido no Estado de São Paulo, representa a tão almejada formação superior dos profissionais da educação infantil<sup>3</sup>, constituindo-se em um real avanço no que respeita à formação profissional desses docentes. A partir desta questão examinou-se o documento à medida que o mesmo representa as diretrizes políticas para a formação dos docentes da educação infantil no município de São Paulo. Buscou-se também, após a compreensão mais aprofundada desse documento, esclarecer aos profissionais, com os quais se atua, sobre as políticas de formação implementadas nos municípios paulistanos no intuito de ampliar a discussão e contribuir criticamente com a formação desses profissionais.

A partir dessas questões, outras norteadoras, voltadas para o estudo deste programa e da realidade ao qual está vinculado, foram formuladas, quais sejam: Por que um curso de formação de professores por meio de videoconferências e

---

<sup>3</sup> Segundo o documento do PEC - Formação Universitária Municípios (2003, p. 13) o programa tem como objetivo oferecer um programa superior especial de licenciatura plena aos docentes das redes municipais paulistas da Educação Infantil e de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

teleconferências? Por que um curso de formação de professores separado dos cursos de formação superior - dos cursos de pedagogia? E por fim, por que um curso com duração de dois anos, para profissionais que necessitam de tanta formação? Estas questões nortearam esta pesquisa e subsidiaram o processo de formação continuada desta pesquisadora.

### **1.3 OBJETIVOS**

#### **1.3.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar o Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária Municípios, implementado em diversos municípios de São Paulo nos anos 2003 e 2004, a fim de investigar se o mesmo representa uma real contribuição no que respeita à formação profissional dos docentes da educação infantil.

#### **1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Desenvolver uma revisão da literatura sobre a educação infantil como forma de subsidiar a compreensão do tema e a leitura crítica e interpretativa do mesmo;

Pesquisar em bibliotecas, nos *sites* da internet e em órgãos oficiais documentos legais sobre a educação infantil, no intuito de auxiliar a compreensão histórica da educação infantil;

Selecionar autores, a partir de um estudo bibliográfico, os quais abordem temas voltados à educação infantil, e, em especial, ao assunto da formação profissional dos docentes da educação infantil;

Realizar um estudo crítico - interpretativo sobre o programa de educação

continuada - PEC – Formação Universitária Municípios, a partir do estudo documental do mesmo.

#### **1.4 METODOLOGIA**

A partir da definição dos objetivos constatou-se a necessidade de se definir procedimentos que viabilizassem a execução desta pesquisa. Optou-se por desenvolver um estudo bibliográfico, documental, descritivo, haja vista que se buscou apreender a história da educação infantil como subsídio para compreender a formação profissional dos docentes da área. Esse processo inicial de apreensão de massa crítica foi fundamental para se proceder ao estudo, delimitado na investigação do Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária Municípios, dos Municípios paulistanos, realizado nos anos 2003 e 2004. O objetivo almejado era proceder a uma análise do programa para compreender se o mesmo representa uma real contribuição no que respeita à formação profissional dos docentes da educação infantil.

Para alcançar esse fim, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica, a qual subsidiou o aprofundamento teórico do tema da formação profissional na educação infantil, assim como auxiliou a compreensão de questões relacionadas à revisão da literatura no que respeita ao histórico da educação infantil e ao aspecto referente à sua legislação específica.

A apropriação teórica em relação ao histórico e à legislação foi essencial para se dar início ao estudo. Após o aprofundamento dessas etapas, buscou-se a apropriação do documento PEC – Formação Universitária Municípios.

Concomitantemente ao levantamento do material bibliográfico, o qual foi selecionado por meio de uma leitura analítica e interpretativa, buscou-se

estabelecer os nexos entre o objeto de estudo e os textos selecionados.

Posteriormente, fizeram-se observações sobre o material consultado, considerando a sua importância em função do trabalho elaborado. Em um segundo momento, analisou-se criticamente esse material, relacionando-o ao tema e aos objetivos de pesquisa. Esses procedimentos contribuíram na análise do programa PEC – Formação Universitária Municípios, uma vez que subsidiaram a compreensão e a leitura crítica do programa, no que respeita ao entendimento dos meandros ideológicos impregnados na documentação e que representam interesses mascarados em propostas grandiosas.

Após esse processo de exploração documental, seleção bibliográfica, sistematização de leituras e análises interpretativas a respeito da temática educação infantil e formação profissional docente, elaborou-se a etapa da pesquisa referente à análise do programa objeto deste estudo, o qual desencadeou o processo deste trabalho, definindo-se, no processo de sua elaboração, os itens abordados e discutidos para sua consecutiva redação, resultando nesta monografia de dissertação de mestrado.

## **1.5 ORIGEM DA DISSERTAÇÃO: MINHA HISTÓRIA COMO PONTO DE PARTIDA**

O objetivo deste tópico no trabalho é o de situar, a partir de uma etapa de nossa história de vida<sup>4</sup>, como se deu o processo constitutivo desta pesquisa, pois nossa vivência certamente foi a responsável pelos caminhos que se trilhou e que se está a trilhar. Identificar esse percurso significa remontar as nossas origens,

---

<sup>4</sup> A intenção desta nota é esclarecer ao leitor que este item, em algumas passagens, foi redigido em 1ª. Pessoa do plural, haja vista tratar-se de parte da história de vida desta pesquisadora.

uma vez que elas são fundamentais no que respeita aos objetivos que nos impomos em nossa atuação profissional, os quais perpassam o trabalho que atualmente desenvolvemos como gestora de uma EMEI.

A origem deste trabalho, na verdade, remonta os anos 70, especificamente ao ano de nossa formação em pedagogia, no final da década. Como docente da educação, há vinte e oito anos, com experiência no ensino da rede pública e privada, considera-se um privilégio ter atuado em todos os níveis da educação. Nossa experiência teve início na educação básica, passando-se pela educação infantil, ensino fundamental, médio, e, atualmente, leciona-se no ensino superior, em cursos de licenciatura e pedagogia.

O processo dessa caminhada não foi fácil, mas com alguns sacrifícios aliou-se à experiência docente uma outra, a experiência técnica, de especialista em educação. Adquiriu-se essa formação profissional, a partir do exercício em alguns cargos e funções, desempenhando-se os seguintes cargos/função: Gestora de uma EMEI (função atual); Coordenadora Pedagógica, na mesma EMEI a qual se é gestora; Diretora de Escola Pública; Supervisora em Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Todas essas funções realizadas na rede pública do Município de São Paulo.

Em 1981, iniciou-se a atuação na função de educadora da rede pública paulistana, e em 1991, em razão de aprovação em concurso público, passou-se à condição de efetiva, como diretora de Escola.

O trabalho desenvolvido na rede pública de São Paulo, mais especificamente na Zona Leste paulistana, foi sempre muito desejado. Apesar de todas as dificuldades relacionadas às condições de trabalho, haja vista se estar em uma Zona com altos índices de violência, em nenhum momento se pensou em

sair dessa região. Sabe-se que essa área, composta pelos bairros de Vila Maria, Itaquera, Vila Matilde, Guaianases, Tatuapé, São Miguel, Arthur Alvim, São Mateus e Cidade Tiradentes, além de violenta é bastante carente, talvez esse tenha sido o motivo que nos instigou a desenvolver nossas atividades profissionais nela.

Essa realidade, precária e carente, apresentou-se como estimuladora, uma vez que a mesma exigia mais formação, constituindo-se, na verdade, como fonte de motivação para adquirirmos mais e mais conhecimentos. Nosso desconhecimento em algumas atividades, carências da formação inicial, sinalizava-nos para a contínua busca de conhecimentos, resultando em uma necessidade pessoal de querer aprender sempre e, ao mesmo tempo, de rever nossas práticas.

Compreendendo-se, à semelhança de Lorca que o caminho se faz a caminhar, tem-se como meta a busca contínua de apreensão de saber. Sabe-se, contudo, que não há teoria sem prática, portanto a práxis é o que se objetiva.

Coerente com nossos procedimentos e ações, voltados para a busca incessante de saber, de conhecer novas realidades, de vivenciar novas experiências, de enfrentar desafios, apesar de todos os receios. Sabe-se, porém, que nem sempre se está preparado para os problemas que surgem no dia a dia profissional. Diante disso, e sabedoras de que o caminho se faz a caminhar, resolvemos adotar uma postura consciente e responsável por onde atuamos. Assumiu-se o papel de educadora, compreendendo-se este de forma ativa - participativa, ou seja, passou-se a atuar a partir de uma atitude profissional comprometida com o coletivo com o qual se trabalha, buscando-se melhorias para esse grupo e neste sentido agir, dialogar e contribuir para a superação das adversidades.

Freitas (2002) afirma que o educador deve assumir uma posição definida em termos políticos - sociais, assumindo sua condição de sujeito social que, numa sociedade de classes precisa definir a si próprio a sua compreensão teórica – filosófica, político – ideológica de mundo. Dessa forma, esse sujeito passa a definir o que pretende e como deseja atuar no mundo, assumindo riscos e os enfrentando, porém se o fizer coletivamente, certamente transporá as pedras do caminho com maior facilidade.

Dessa forma, buscou-se administrar os problemas com a participação do coletivo da escola em que se atua. Procurou-se reunir professores e a coordenação pedagógica, responsável diretamente pela orientação das atividades executadas, a fim de discutir os problemas e solucioná-los. Entretanto, percebeu-se que as necessidades, as vivências, as experiências e as expectativas de cada professor são diversificadas e únicas.

Essas reuniões permitiram ainda compreender que as formações são diferenciadas, detectando-se que alguns são muito comprometidos, interessados e preocupados com a defasagem de seus conhecimentos, outros nem tanto, rejeitando toda atividade relacionada à apreensão de saber.

Apreendeu-se muito com isso e, à medida do possível, tenta-se desenvolver e estimular a todos, a fim de que aproveitem todas as oportunidades que surjam para melhorar sua formação profissional, através de leitura de livros, jornais e revistas periódicas, visitas a exposições e museus, cinema, teatro, ou ainda por meio de viagens de estudo, conferências, palestras, colóquios, etc.

Sabe-se, contudo, que as dificuldades desses profissionais são inúmeras, seja pela desvalorização associada à baixa remuneração salarial, seja pela falta de formação inicial e continuada – quase sempre em conseqüência da ausência

de incentivo financeiro público, seja pela estressante jornada de trabalho - na maioria das vezes dupla, ou ainda pelas carências sócio-econômicas. Enfim, pode-se identificar diversas causas que levam os professores a se acomodarem.

É comum também haver professores que não se percebem como profissionais. Esses, quase sempre, só participam das atividades quando as mesmas são obrigatórias e quando são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Percebeu-se na escola na qual se atua que alguns desses professores haviam se infantilizado, falando quase sempre no diminutivo, pareciam apresentar comportamentos próprios do mundo infantil, tais como: choravam muito quando desagradados; batiam as portas e saiam da sala de reunião quando suas idéias não eram aceitas; deixavam de se comunicar com os colegas que não compartilhavam de suas idéias, ou que, eventualmente, delas discordavam.

Nesse processo de contínua aprendizagem, resolveu-se pesquisar sobre essa diversidade e percebeu-se que o problema não seria tão simples de solucionar, pois não se formam sujeitos a partir de modelos “prontos e acabados”<sup>5</sup> para serem absorvidos, tampouco se formam sujeitos sociais críticos a partir do uso de técnicas para serem reproduzidas. Talvez esse modelo, que é amplamente divulgado e utilizado na formação de professores da educação infantil, não seja adequado quando se pretende formar sujeitos sociais críticos participativos de sua realidade e que utilizem seus saberes, seus conhecimentos, no sentido de promover a formação de outros sujeitos sociais.

---

<sup>5</sup> Entende-se por modelos “prontos e acabados” aqueles que se encontram concluídos, totalmente finalizados, fechados, padronizados, incapazes de absorverem qualquer alteração em seu processo de implementação, devendo, portanto, serem somente reproduzidos. Diz-se que um projeto está pronto e acabado quando ele não admite qualquer alteração no processo de sua execução, portanto, nesta perspectiva, tem-se um projeto tradicional, fixo e irreal, haja vista que a realidade é movimento, é mudança contínua, uma vez que ela depende das múltiplas determinações do real.

Nos dias de hoje é comum se encontrar modelos de implementação do fazer técnico, considerando-se isto como uma revolução. Àqueles que pouco ou nada sabem, talvez, essa proposta lhes caiba, certamente por não compreenderem a fundo o que representam tais propostas, entretanto, há quem duvide desses fazeres técnicos do tipo “aprender a aprender”<sup>6</sup>, ou “aprender a fazer”<sup>7</sup>, considerando-os como adaptações rudes de formações importadas de países de primeiro mundo.

Apesar de se estar em pleno século XXI, os problemas do século passado permanecem na educação, com a agravante de se ampliarem progressivamente pela implementação de políticas neoliberais no campo educacional, tanto no que respeita à educação infantil quanto à formação de professores. Esse é o caso quando se percebe que as atitudes permanecem, haja vista a adoção de modelos que outros países utilizam, ou ainda, quando tais modelos representam, segundo organismos internacionais como o Banco Mundial<sup>8</sup>, a pseudo-solução para os problemas educacionais brasileiros.

A partir dessa reflexão inicial e na busca incessante de alternativas para a solução de problemas do dia a dia profissional, tomou-se conhecimento do programa PEC - Formação Universitária Municípios, realizado entre 2003 e 2004, à semelhança do PEC - Formação Universitária, desenvolvido entre 2001 e 2002 pela Secretaria de Estado de Educação, para professores da rede estadual paulista.

---

<sup>6</sup> Ver a esse respeito DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> A esse respeito ver TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Desse conhecimento, fez-se a opção em pesquisar essa experiência, realizada em diversos municípios de São Paulo entre os anos 2003 e 2004, selecionando este programa como o objeto desta pesquisa. Trata-se de um assunto que tanto se relaciona com a atividade profissional da pesquisadora, pois se atua como gestora de uma EMEI, quanto também é instigante. Espera-se, portanto, que este estudo possa contribuir também para a formação de outros profissionais atuantes na área, ou ainda àqueles que a pesquisem e debatam o assunto.

No capítulo seguinte, Capítulo II: ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL apresentar-se-ão, conforme identifica o título, alguns aspectos relacionados à educação infantil, situando-se aspectos históricos e questões relacionadas à formação profissional do docente que atua na área.

## **CAPÍTULO II**

### **ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo tem-se como objetivo abordar alguns aspectos históricos da educação infantil, perpassando-se por questões consideradas como essenciais para a discussão do assunto. Neste sentido, optou-se por discorrer inicialmente algumas considerações preliminares, passando-se à história da educação infantil e, na seqüência, apresentam-se alguns tópicos, os quais se afiguram extremamente importantes para a melhor compreensão e estudo da matéria.

#### **2.1 ALGUMAS QUESTÕES PRELIMINARES**

O século passado registrou significativo esforço de estudiosos e pesquisadores em produzirem estudos sobre a Educação Infantil no contexto da sociedade brasileira. Tais estudos resgatam aspectos significantes acerca da institucionalização da área da educação infantil e de como a mesma foi incorporada no Plano Nacional de Educação.

Conforme sinaliza Moreira Leite (1997), a infância transformou-se em questão central para o Estado no final do século XX. Paralelamente, alguns setores da sociedade civil, tais como: legisladores, educadores, organizações não governamentais, além de Organismos Internacionais, voltaram também sua atenção para o assunto, antes considerado de somenos importância no campo educacional, por não haver sido, até então, objeto de uma melhor avaliação no que concerne à sua importância para a formação e consolidação da cidadania. Como resultado principal, vê-se que o Estado passou a traçar políticas públicas para atender as necessidades postas por este segmento social. Tal fato ocorreu em função da infância ter perdido o seu caráter romântico, passando a fazer parte das estatísticas oficiais sobre violência, marginalidade infantil, mortalidade infantil e outras mazelas sociais.

Apesar do Brasil possuir significativa arrecadação tributária, apresentando um Produto Interno Bruto (PIB) com valores bastante elevados, estudos realizados com a finalidade de mensurar os índices de qualidade de vida da população vêm demonstrando que o país é recordista em desigualdades sociais. A distribuição de renda apresenta-se concentrada em um número muito pequeno de famílias, localizadas especialmente nas regiões sul e sudeste do país. Os altos números apresentados pelo PIB, se avaliados sob a ótica do social, evidenciam que o crescimento econômico se dá somente para uma parcela da população, uma vez que a renda média dos 10% mais ricos da população é aproximadamente 30 vezes maior que a renda média dos 40% mais pobres (BANCO MUNDIAL, 1998a). Em decorrência, embora

contando com um PIB considerável, tal resultado de caráter meramente financeiro e contábil, configura-se como um dado localizado, aparente, não representativo do crescimento e bem estar social, uma vez que a maioria da população possui renda individual bastante reduzida.

Estudos voltados para o assunto apontam para a necessidade de se adotar um planejamento econômico e social que priorize o atendimento à população carente, como forma de minimizar os problemas decorrentes da má distribuição de renda que afetam o país, atingindo especialmente os mais carentes, e neste contexto, a infância. Essa realidade amplamente conhecida e divulgada, embora não seja nova, está a requerer ações efetivas e eficazes que visem minimizar a atual conjuntura vigente no Brasil.

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial do Banco Mundial (2003) aponta como uma das soluções possíveis, a criação de mecanismos que possibilitem que a sociedade civil, por meio de seus empresários, melhore os padrões de vida da população carente, oferecendo “[...] oportunidades e incentivos para investir de maneira produtiva, criar empregos, crescer e dessa forma contribuir para o crescimento e redução da pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2003: VII). O referido Relatório trata a pobreza e a desigualdade como um dos principais desafios a ser enfrentado pelos chamados países “em desenvolvimento”<sup>9</sup>, sinalizando para a necessidade de serem adotadas diretrizes para a efetivação de políticas públicas tendentes a equacionar os problemas delas decorrentes.

O Relatório assinala que a situação é crítica nos países “em desenvolvimento”<sup>10</sup>, demonstrando receios da comunidade global, propondo, dessa forma, medidas para a minoração da miséria nesses países, com a

---

<sup>9</sup> Grifos da autora.

<sup>10</sup> Grifos da autora.

intenção de tornar o mundo “mais inclusivo, equilibrado e pacífico” (BANCO MUNDIAL, 2005, p. VII). A passagem a seguir identifica essa preocupação:

A ampliação de oportunidades para as pessoas nos países em desenvolvimento é uma preocupação premente tanto para os governos como para a comunidade global. Quase a metade da população do mundo vive com menos de US\$2 por dia e 1,1 bilhão sobrevive com extrema dificuldade, com menos de US\$1 por dia. O desemprego entre os jovens é mais do que o dobro da taxa média em todas as regiões e o crescimento da população adicionará quase dois bilhões de pessoas nos próximos 30 anos. A melhoria do clima de investimento nos países em desenvolvimento é essencial para proporcionar empregos e oportunidades para os jovens, criando assim um mundo mais inclusivo, equilibrado e pacífico. (BANCO MUNDIAL, 2005: VII).

Entretanto, diferentemente do que assinala o documento, percebe-se que a verdadeira “missão”<sup>11</sup> a que intenta o Banco Mundial, salvo melhor juízo, é a descentralização do governo, a partir da implantação de sua política neoliberal, de vez que, descentralizando-o também promove sua redução, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos sem a mediação estatal. Percebe-se, assim, que o objetivo do Banco Mundial é, na verdade, introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado, os quais também devem ser introjetados nas políticas públicas para a educação, a qual faz parte à educação infantil.

Neste contexto o Banco Mundial apresenta suas considerações e “preocupações”<sup>12</sup> com a educação infantil, na medida em que considera que a formação do cidadão se dá a partir da infância, compreendendo a faixa de 0 a 6 anos. Nesse particular, enfatiza a necessidade de investimento, público e privado, propugnando que devem os governos investir na educação, especialmente nessa

---

<sup>11</sup> O conceito “missão” foi utilizado a partir da categoria “vocação” proposta por Weber, o qual entende vocação como meio de ação racionalizada para construção de um “tipo ideal” weberiano. Para melhor compreensão desse conceito, utilizado no texto, ver WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1976.

<sup>12</sup> Grifos da Autora.

fase, visando, em última instância, um futuro mais promissor, mais produtivo para o país.

Como estratégia, o Banco Mundial orienta que se deve investir nas pessoas e atribuir-lhes poder, para que aproveitem as oportunidades. Nessa linha de orientações analisa os países “em desenvolvimento”<sup>13</sup> e aponta as estatísticas que retratam a exclusão social. Em seguida, sugere a implementação de ações que revertam o quadro excludente.

Não se pode negar que a realidade brasileira é crítica, porém a leitura do referido Banco é tendenciosa, uma vez que não evidencia que o capital, a política neoliberal e globalizante são os principais fatores responsáveis pela produção e acirramento dessa crise.

No que se refere à questão educacional, as estatísticas apontam que ainda há no Brasil um contingente de aproximadamente 20 milhões de analfabetos. Este dado, por si só, retrata o país e evidencia as desigualdades nele recorrentes, demarcadas pelas elites que o governam, nesses mais de 500 anos de história.

No campo da educação infantil esse retrato não é diferente. Como resultado, verifica-se que além da carência de espaços públicos para essa faixa da população, o Estado se desobrigou de seu financiamento a partir da vigência da Lei N. 9.424, aprovada em 26 de dezembro de 1996<sup>14</sup>, passando a ter responsabilidade direta apenas no que concerne ao ensino fundamental. Verifica-se ainda que com a vinculação de parte da receita de impostos ao número de alunos matriculados no ensino regular, os municípios passaram a promover o ensino fundamental em detrimento da educação infantil, uma vez que para tal

---

<sup>13</sup> Grifos da Autora.

<sup>14</sup> Essa Lei regulamentou o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

segmento não havia esse incentivo. A partir de então foram fechadas em diversos municípios inúmeras pré-escolas, no afã de obter verbas com matrículas de alunos no ensino fundamental, não sendo incomum constatar-se a existência de alunos matriculados no ensino fundamental, com idade para cursar a última etapa da pré-escola.

Esse crescimento desordenado de alunos por sala de aula contribuiu para o agravamento da precária qualidade da educação, além de piorar as condições de trabalho dos docentes. O mesmo aconteceu com a educação infantil, a qual historicamente foi destinada à infância pobre, a partir tão somente de políticas de cunho assistencialista<sup>15</sup>.

Mas, se não há verbas, não há investimento, tampouco profissionais qualificados para o exercício da função, apesar de em tempos passados não se ter cogitado, de início, acerca da necessidade de serem estabelecidos e normatizados parâmetros e critérios mínimos que definissem o domínio e as habilidades necessárias para a atuação no campo da educação infantil.

Kuhlmann Jr. (2001a) ao pesquisar sobre as trajetórias das concepções de educação infantil sinaliza que essa educação se legitimou como meio agregador da família bem como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas e, ao mesmo tempo, como superação dos limites da estrutura familiar, constituindo-se dessa forma como mediadora de conflitos sociais.

A partir desse estudo, o autor resgata a história da institucionalização da educação infantil e assinala que o seu surgimento no Brasil se deu em

---

<sup>15</sup> Ver a esse respeito KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

meados do século XX, ou seja, a partir dos anos 30. Enfatiza ainda que a luta pela pré-escola pública, democrática se confunde com a luta pela transformação política e social mais ampla da sociedade brasileira, associando reivindicações da educação infantil com as relacionadas a melhores condições de trabalho docente.

Sob essa perspectiva Moreira Leite (1997) ressalta que os estudos sobre a condição da infância, independentemente da crise social, ou da busca de entendimento a respeito do comportamento infantil, surgem no bojo de um projeto de escolarização não dissociado das mudanças ocorridas na sociedade, voltadas particularmente para o mundo do trabalho, o qual a partir da globalização e das políticas neoliberais, requeridas e orientadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, exige da sociedade uma educação globalizada universal.

A forma como se deu a expansão e o atendimento da educação infantil no Brasil, foram marcados pela ausência de investimentos técnicos e financeiros, necessários ao seu desenvolvimento. Conhecer e refletir sobre essa história é o objetivo deste capítulo, na medida em que um exame minucioso da situação da infância no país permitirá compreender as políticas delineadas pelo Estado para esta área. Os itens a seguir apresentam uma análise histórica do surgimento da educação infantil e, em seguida, retoma-se o debate da história da educação infantil e seus desdobramentos no contexto da sociedade brasileira.

## **2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Um conjunto de ações políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo mercantil acabou por determinar transformações significativas no processo de

produção no interior da sociedade capitalista. Precisamente entre os séculos XV e XVI, oportunidade em que se assistia a ascensão da burguesia mercantil, a formação das monarquias nacionais, a afirmação da cultura renascentista e a ruptura da unidade cristã na Europa Ocidental.

Com efeito, a extensão das fronteiras comercial do século XVI, contribuiu para a expansão da sociedade e do mundo capitalista. Novos fundamentos sociais, morais, econômicos, culturais e políticos passaram a ser exigência do novo contexto do mundo moderno.

A sociedade moderna superou valores e modos de vidas dos séculos passados, com isso permitiu a emergência de novas relações sociais e de um novo homem. Este novo homem, dotado de características urbanas, representou em sua singularidade uma visão antropocêntrica e racionalista<sup>16</sup>, resgatada da antiguidade greco-romana, visão que se chocava com a postura teocêntrica e dogmática, defendida pelo poder clerical na Idade Média.

Neste processo vislumbra-se emergir uma nova classe social, a burguesia, classe que após atravessar um processo de expansão e consolidação, passou a reivindicar direitos e propugnar por uma forma mais digna de vida. Para tanto, não mais bastava a seus integrantes obter uma educação dogmática, era preciso recorrer a uma educação que lhes desse condições de dominar a natureza e as relações sociais.

---

<sup>16</sup> Segundo Japiassú e Marcondes (1996) o termo “moderno [...] se opõe a clássico, tradicional. Considera-se que, do ponto de vista histórico, a filosofia moderna inicia-se com Descartes e Francis Bacon, caracterizando-se por sua ruptura com o pensamento medieval [...]. O pensamento moderno valoriza o indivíduo, a consciência, a subjetividade, a experiência e a atividade crítica, em oposição às instituições, à hierarquia, ao sistema e à aceitação dos dogmas e verdades estabelecidas, que caracterizam a ordem social medieval e o pensamento escolástico”. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996, p. 185).

É nesse contexto que a educação passou a ser considerada uma estratégia necessária para que os grupos hegemônicos mantivessem o *status quo*, assistindo-se, paradoxalmente, no seio da referida classe social crítica a consolidação dos valores da sociedade capitalista.

Os valores do capitalismo refletem-se no interior do pensamento educacional e a educação passa a ser vista como atividade formadora do novo homem, responsável por uma “nova ordem social”<sup>17</sup>.

No desenvolvimento deste processo duas posições se apresentam: a primeira, fundamentada na escolástica<sup>18</sup>, defende a manutenção da estrutura social e as prerrogativas da igreja, posição que se reflete no campo educacional com a reorganização de suas escolas, de modo a garantir uma educação religiosa e a instrução em disciplinas eclesiásticas; a segunda posição procede à crítica a estrutura social vigente, e exige uma instrução mais democrática, alicerçada em princípios humanistas<sup>19</sup> e modernos.

A literatura especializada de fins do século XIX e início do século XX, destinadas aos cursos de formação do magistério (cursos complementares, cursos normais, institutos de educação e outros) registram o tratamento que as crianças receberam no mundo e no Brasil, sob as mais variadas formas. Todavia, a fundação destes estudos remonta as contribuições dos movimentos coletivos existentes no interior dos séculos XVI ao século XVII.

Ariès (1978) estudioso pesquisador da temática foi pioneiro ao considerar algumas características históricas da infância, situando-a como produto da

---

<sup>17</sup> Grifos da Autora.

<sup>18</sup> A esse respeito ver Japiassú e Marcondes (1996, p. 87), em que apresentam tanto o conceito de escolástica quanto os períodos de sua influência no pensamento ocidental medieval e moderno.

<sup>19</sup> Japiassú e Marcondes (1996) apresentam o *humanismo* como um “movimento intelectual que surgiu no Renascimento. Lutando contra a esclerose da filosofia escolástica e aproveitando-se de um melhor conhecimento da civilização greco-latina, os *humanistas* [...] se esforçaram por mostrar a dignidade do espírito humano e inauguraram um movimento de confiança na razão e no espírito crítico” (JAPIASSU e MARCONDES, 1996 p. 132).

história moderna. Para ele a "paparicação da infância" se dá a partir do século XVI e XVII, com o mercantilismo, na Europa, quando se altera o sentimento e as relações frente à infância, modificado conforme a própria estrutura social. Assim se expressa Áries:

Esse sentimento da infância pode ser ainda melhor percebido através das reações críticas que provocou no fim do século XVI e, sobretudo, no século XVII. Algumas pessoas rabugentas consideram insuportável a atenção que se dispensava então às crianças: sentimento novo também, como que o negativo da infância a que chamamos 'paparicação'. Essa irritação é a base da hostilidade de Montaigne: 'Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem um movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente'. Ele não admite a idéia de se amar as crianças 'como passatempo, como se fossem macacos', nem de se achar graça em seus sapateados, brincadeiras e bobagens pueris. (ARIÈS, 1978, p. 159).

Conforme se pode observar nos registros de Ariès (1978), a criança, nos séculos XVI e XVII, embora vista com indiferença, é percebida com necessidades diferentes dos adultos. O autor evidencia como se efetivaram as transformações do sentimento de infância e de família no contexto da sociedade moderna. Informa que no século XVII tudo o que se referia às crianças e à família tornou-se um assunto sério e digno de atenção.

Conforme afirma Ariès (1978) esses comportamentos da sociedade em relação à criança acabam por desencadear posições divergentes no interior da sociedade civil. "A partir do século XVII, as pessoas começaram a se defender

contra uma sociedade cujo convívio constante foi inspirado e marcado pelos valores da educação, reputação e fortuna” (ARIÉS, 1978, p. 274).

Neste processo histórico as relações no interior da família com a criança modificam-se, cabendo à mesma orientar a criança para uma vida em sociedade. A família deixa de ser uma instituição de direito privado e passa assumir uma função moral. Preparar a criança para a vida é dever moral. Como decorrência, a aprendizagem tradicional, doméstica vai aos poucos sendo substituída pelo saber construído no espaço escolar. “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos” (ARIÉS, 1978, p. 277).

Transformaram-se as atitudes sociais de "paparicação", em "moralização", e a reputação será uma marca necessária para a construção do futuro do homem, compreendendo desde a seleção dos amigos até os assuntos a serem discutidos em público, constituindo-se em elemento balizador para a formação de uma nova moral social que por sua vez se constituiu mediante a apreensão de fundamentos de orientação dos modos clássicos de inserção das crianças na sociedade.

Encontra-se em Rousseau (1979), na obra Emílio, uma referência sobre o papel da infância. Ela é vista como depositária das esperanças da sociedade futura que permanece no horizonte. Segundo Cerizara (1990), Rousseau foi um polêmico em sua época, contrapondo-se as tese dos filósofos racionalistas, à idéia do pecado original da igreja católica, ao sistema político social e educacional do século XVIII e ao deslocar a análise para o social, buscando a explicação dos fatos a partir da essência, mediante a utilização da observação. O ser humano passa a ser visto por Rousseau (1979) como produto do social. A tal raciocínio contrapõem-se os racionalistas, para os quais a natureza é concebida como fonte de conhecimento exterior ao sujeito humano.

O século XVIII é marcado também pelo adultocentrismo, em que a criança é considerada como miniatura e tratada sob a perspectiva do adulto, não havendo distinção entre infância, adolescência e maturidade, o que implicava, em última análise, em desvalorização ou negação da infância. Rousseau (1979) critica os costumes sociais da época problematizando a educação familiar e a escolar e dando ênfase à especificidade da infância enquanto etapa de desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo sinalizava a importância do sentimento, da sensibilidade no processo educativo, numa atitude quiçá inovadora.

Para Rousseau (1979) a infância tem uma função preponderante na formação do homem, pois a mesma representa um momento essencial no seu desenvolvimento. Neste sentido, considera que:

A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo que exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos. [...] Tratai vosso aluno segundo a idade (ROUSSEAU, 1979, p. 75-6).

Segundo o autor nesta fase o homem está abandonado a si mesmo, situação que o persegue desde o nascimento; está mergulhado no individualismo, em que o ser humano reconhece como guia o seu sentimento interior. Conforme sinaliza o autor, a infância do homem é um momento privilegiado para a elaboração de projetos formativos. Considera, ainda, que a formação dar-se-ia em situações reais de aprendizagem, além de enfatizar a amizade e a convivência como elementos imprescindíveis à formação moral do homem. Os sentidos e os sentimentos são considerados como verdadeiros instrumentos do conhecimento.

Segundo esse filósofo, a educação começa com o nascimento do homem; antes de falar, antes de compreender, ele se instrui. Afirma que a experiência adianta-se às lições, que há uma relação entre sensibilidade e

razão no processo de conhecimento e que nas crianças o desenvolvimento da razão está associado ao desenvolvimento do corpo, dos sentidos e das experiências vividas.

Em sua obra, “Emílio”, escrita entre 1757 a 1760, Rousseau (1979) expõe os princípios de uma educação conforme a natureza. A obra é composta por cinco livros que correspondem à evolução natural da criança.

Em seu livro I - até aos 02 anos, Rousseau enfatiza que a educação consiste em impedir todas as instituições de desfigurar a natureza humana. Ele elabora um aluno imaginário e ele, como o preceptor o conduzirá do nascimento ao casamento. Emílio será de inteligência média, rico e nobre.

Destaca o autor que a primeira educação deve obedecer à natureza favorecendo o desabrochar físico: liberdade de locomoção, liberdade de entrar em contato com o mundo pelos sentidos e descobrir o calor e o frio. Defende a idéia de defender a criança de sentimentos estranhos à natureza, como espírito de dominação. Nessa fase, enfatiza a importância da mãe, que favorece o desenvolvimento da afetividade e o psicológico da criança.

No Livro II - Dos 02 aos 12 anos, reconhece que a criança ainda não está pronta para desenvolver o raciocínio, devendo-se impulsioná-la à prática de esportes, o que lhe possibilitará estabelecer as primeiras noções de conduta moral.

No Livro III – Dos 12 aos 15 anos, Rousseau considera que (nesse momento) a criança está pronta para o desenvolvimento da educação intelectual e técnica, e o desenvolvimento de trabalhos manuais servirão à reflexão e a meditação. Defende a idéia da Educação fundamentada na observação da natureza.

No Livro IV – Dos 15 aos 20, propugna pela necessidade de preparar o aluno (Emilio), para o estudo da sociedade, da moral e dos valores religiosos, considerando fundamental desenvolver no homem a capacidade de refutar a ambição, e adotar uma conduta competente, franca, reservada e agradável. Em sua obra inaugura uma forma própria de pensar a educação da "criança da natureza" que proporciona que a mesma evolua espontaneamente.

E, por último, no Livro V, argumenta sobre a condição da educação feminina, a qual, em seu entender, deve estar alicerçada nos valores da maternidade.

Pode-se perceber que Rousseau (1979) considera importante o papel do educador na condução das crianças sob orientação das "leis naturais", pois entende ser a criança o homem de amanhã, daí sua preocupação em formar a criança para o futuro, para a realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada. Assim defende um método de ensino que respeite à natureza humana, ou seja, um ensino que compreenda a criança como criança e não como um adulto em miniatura, de modo que se possa despertá-la para a vida a partir de uma pedagogia nova, baseada no estudo e observação da natureza, inclusive a humana.

Aproximadamente dois séculos depois que Rousseau defendeu sua concepção sobre a educação, outro estudioso no campo educacional Freinet, em um contexto marcado pelo pós-guerra, irá resgatar a esperança na criança, como elemento capaz de fazer frente à corrupção adulta.

Para Freinet (1978 apud FREINET, 1979) pela educação, será possível construir um novo amanhã, desde que as intervenções educativas se pautem nas "virtualidades humanas". Para o autor, tais virtualidades estão originalmente

presentes na infância (criação, invenção, empreendimento, liberdade e cooperação), e potencialmente, possibilitarão a construção de uma nova sociedade. Inaugura-se aí o socialismo humanista.

Apesar de Freinet<sup>20</sup> ter sido um dos educadores modernos que mais se preocupou em vincular a escola à vida concreta dos alunos, sendo também o pioneiro em exaltar a necessidade do respeito às condições sociais da criança e das diferenças daí decorrentes, não logra escapar ao conflito tradicional da intervenção pedagógica, cedendo à ideologia da preservação da infância e à proposta de manter as crianças afastadas da participação no mundo adulto.

Todavia, à luz de tal concepção, mesmo tendo a criança encontrado um espaço particular no mundo social, mais do que participar dele, torna-se depositária das projeções da sociedade. Como, então, preservá-la na liberdade e na independência em suas realizações? Projetando na infância seus anseios, a sociedade acaba por manter-se contraditória em seus projetos educativos, calcados em alguns momentos na preservação de uma infância idealizada, em outros, no enquadramento em um mundo adulto.

Abraçando a temática da educação infantil, Campanella (1973), em sua obra “Cidade do Sol”, critica o ensino servil da gramática e da lógica aristotélica e defende a importância das crianças aprenderem ciências, geografia, os costumes e as histórias pintadas nas paredes das cidades, demonstrando já em seu tempo, uma preocupação com a educação da criança desde a mais tenra idade (CAMPANELLA, 1973).

Ao se revisitar a história da educação, encontram-se outros filósofos que expressam suas concepções sobre educação, e em particular sobre a educação

---

<sup>20</sup> Ver a esse respeito: FREINET, C. **A educação pelo trabalho**. Lisboa, Presença, 1974; Idem. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Presença, 1973.; FREINET, E. **O itinerário de Célestin Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

infantil. Comenius (1592 – 1657), autor de uma das mais significativas obras para a educação, intitulada “Didática Magna” (1985), apresenta-a organizada em quatro períodos, nos quais identifica os principais estágios presentes na formação e desenvolvimento do homem: a infância, puerícia, adolescência e juventude, cada um com duração de seis anos.

Em sua proposta educativa Comenius, elabora um plano para a escola materna e atribui aos pais à tarefa da educação das crianças antes dos sete anos. Compara o ser humano com a natureza, afirmando que:

Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela os faz despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam. Do mesmo modo, todas as coisas que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida deverão lhes ser plantadas logo nesta primeira escola. (COMENIUS, 1985, p. 75).

A participação da família na instrução das crianças é, segundo o autor, de fundamental importância para a construção de uma sociedade harmônica.

Os aspectos históricos sinalizados até o momento evidenciam que a infância tem permanecido como "a mais duradoura das utopias concebidas pela modernidade", só sendo repensada mais contemporaneamente, como afirma Calligaris (1994):

Como tantos outros ideais imaginados nos últimos 200 anos, o do mundo maravilhoso das crianças também entra em crise na era pós-industrial e pós-moderna. [...] Este tempo de separação da vida adulta, protegido pelo amor parental, miticamente feliz, surgiu em nossa cultura há apenas dois séculos, quando o individualismo triunfou no ocidente (CALLIGARIS, 1994, p. 6-4).

Entretanto, deve ser observado que, historicamente, a situação social da infância sofreu gradativas alterações, deixando de ser encarada apenas como um momento mágico, ideal e idolatrado, passando a ser estudada em seus mais trágicos contornos: a violência, o abandono, o consumo infantil, etc., delineando

um outro lado do mundo infantil dos sonhos da humanidade, transformando-o "numa caricatura perversa do próprio mundo adulto" (CALLIGARIS, 1994, p. 6-4).

Outro filósofo que trouxe uma contribuição significativa para a educação da infância foi Pestalozzi (1746-1827)<sup>21</sup>, considerado o educador da humanidade, e que sob a influência das idéias de Rousseau defendia uma formação, também natural ao homem, mas situando-o em sua realidade histórica. Pestalozzi organizou um sistema pedagógico que tinha como centro a intuição, considerada o fundamento básico para atingir o conhecimento e ao mesmo tempo prover a infância do domínio do saber. Pelo conteúdo e conjunto de suas idéias, Pestalozzi é considerado um dos precursores da nova educação.

Ressaltou o autor que a educação se fundamenta na arte de conduzir as crianças de intuições superficiais e fragmentárias a intuições sempre mais claras e distintas. Sua contribuição, segundo Manacorda (1995), foi de grande valia para a estruturação do pensamento educacional do século XIX. Seus procedimentos de análise são considerados os fundamentos da nova pedagogia, tendo informado o corpo teórico apropriado pelo ramo do conhecimento abraçado pela psicologia infantil.

Apesar de tais avanços, cumpre ser ressaltado que, projetando na infância seus anseios, a sociedade acaba por manter-se contraditória em seus projetos educativos calcados em alguns momentos na preservação de uma infância idealizada, em outros, no enquadramento em um mundo adulto.

No Brasil a Educação Infantil tem em seu nascedouro a herança de pensadores europeus que são considerados os precursores dos estudos na área. É oferecida como complementação à ação da família e com objetivos de

---

<sup>21</sup> A esse respeito ver ARCE, A. **A pedagogia na "Era das revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança. O próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus, que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos “jardins de infância”, diferenciadas das proposições dos modelos escolares.

O modelo minuciosamente proposto por Froebel (apud ARCE, 2002), orientou muitas das experiências pioneiras no Brasil, a exemplo do “Jardim de Infância Caetano de Campos”, tal como sinaliza o estudo de Kuhlmann Jr. (2001b).

Modelos como o de Montessori e Décroly<sup>22</sup>, também integraram grande parte das práticas que proliferaram entre nós com o aparecimento das pré-escolas nos âmbitos públicos e privados, mesmo já na década de sessenta. Porém, como já foi dito anteriormente, estes modelos, influenciados por uma Psicologia do Desenvolvimento, marcaram uma intervenção pautada na padronização.

Neste sentido, não se diferenciaram da escola tradicional, ao constituírem práticas de homogeneização. Apesar de suscitarem a busca de uma pedagogia para a criança na pré-escola mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras com vistas ao enquadramento social, mediante práticas e atividades que se propunham mais adequadas a pouca idade das crianças.

O novo, em relação a esta tradição, apresenta-se através de uma produção recente que resulta de influências teóricas e contextuais antes não colocadas.

---

<sup>22</sup> Ver a esse respeito FREITAS, M. C. de. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997; MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

Mudam as formas de fazer e de pensar a educação da criança de 0 a 6 anos, que passa a se dar em instituições educativas, estabelecendo-se como um novo objeto das Ciências Humanas e Sociais. A identificação da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, como um campo particular do conhecimento pedagógico, revelada pela trajetória das pesquisas recentes analisadas situa-se inicialmente também no âmbito da Pedagogia. Desta forma, nos interessa discutir a sua própria delimitação como campo científico.

No século XIX, Manacorda (1995) destaca a figura de Fröebel (1782 – 1852), educador protestante alemão que desenvolveu teorias arraigadas em pressupostos idealistas e inspiradas no amor à criança e à natureza. Foi notadamente reconhecido pela criação dos “Kindergartens” (jardins de infância), para os quais destacava ser importante cultivar as almas infantis. Para isso, pregava ser fundamental preservar a atividade infantil, através da qual a criança adquire o conhecimento e se relaciona com o mundo. Considerado como o clássico da primeira infância, Fröebel (apud ARCE, 2002) fez suas primeiras incursões no campo educativo, utilizando-se da fundamentação teórica pestalozziana. Posteriormente, organizou suas idéias educacionais em vários livros.

Essas idéias, segundo Fröebel, tiveram uma aplicação prática na primeira infância, mas ele também considerava que elas se estendiam em todos os níveis educacionais, pois entendia que o conhecimento se dava através da aplicação do seguinte axioma: “exteriorizar o interior, interiorizar o exterior, unificar ambos”. Esta era segundo ele a fórmula geral do homem. Considerava, portanto, que os objetos exteriores excitam o homem para que os conheça, em sua essência e em suas relações; para ele o homem está dotado de sentidos, isto é, de instrumentos

com os quais pode interiorizar as coisas que o rodeiam. Mas nenhuma coisa pode ser mais conhecida senão quando comparada com os seus opostos e encontradas suas semelhanças, que classificou como o “ponto de união/intersecção”. Para o autor, tanto mais perfeito será o conhecimento de um objeto, quanto melhor se realiza a comparação com o seu oposto e a unificação dos dois.

Concomitantemente às suas produções teóricas, Fröebel concretizou o seu projeto educativo com a criação do chamado “Kindergarten” (Jardim de infância), em 1837, em Blankenburg, na Alemanha.

Desde então, todos os estabelecimentos criados para crianças pequenas passaram a receber essa denominação. Para alguns autores, Fröebel é, ao mesmo tempo, o máximo teórico do jogo e o seu mais ilustre realizador prático. Ao compreender o aspecto educativo do brinquedo ou das atividades lúdicas, Fröebel enfatizou seu papel ativo no processo de desenvolvimento na infância, isto é, destacou a auto-atividade como o caminho mais viável para determinação de um processo educacional.

Foi no final do século XIX e no decorrer do século XX, que aconteceram, na Europa e nos Estados Unidos, mudanças significativas no campo educacional. As escolas laicas marcaram a ruptura do domínio da Igreja sobre a educação, reafirmando a hegemonia da burguesia liberal.

A escola experimentou nesse momento um movimento de renovação pedagógica, denominado “movimento das escolas novas”. Pode-se dizer que esse movimento foi resultante de toda uma mudança que já estava ocorrendo no processo econômico - produtivo, gerando por via de conseqüência, importantes mudanças sociais. Essas, por sua vez, exigiam a criação de um novo sistema de instrução.

Nesse contexto destaca-se Décroly (apud ZABALA, 2002) que, inicialmente, desenvolveu suas atividades educativas junto a crianças anormais. Sua proposta de trabalho estava alicerçada nas atividades individual e coletiva da criança, sustentadas em princípios da psicologia.

Inicialmente, suas experiências foram concretizadas em sua própria residência, onde pôde observar, mais diretamente, o desenvolvimento infantil. Em um momento posterior, optou por desenvolver sua proposta educativa junto às crianças normais, criando uma escola em Bruxelas, denominada “L’ermitage”. O trabalho desenvolvido por ele nessa escola, serviu de referencial para que as autoridades belgas o adotassem como modelo oficial nas escolas públicas. Sua preocupação, ao expor sua proposta, era a de substituir o ensino formalista, baseado no estudo dos tradicionais livros de textos, por uma educação diretamente voltada para os interesses e necessidades das crianças.

O “Sistema Décroly” estava baseado em imperativos e em princípios aplicáveis a uma nova escola, desenhada com o propósito de substituir e superar a escola tradicional. Considerando a finalidade de seu sistema, pode-se afirmar que ele o organizou com vistas a sobrepujar as deficiências do sistema educativo que vigorava na época, criando novas possibilidades educativas.

Ao propor o programa, Décroly buscou definir suas características e os domínios que o conhecimento deveria atingir, a fim de demonstrar sua real dimensão e a referência do movimento do ato de ensinar e do de aprender. Em consequência disso, concluiu que era mais importante que a criança se conhecesse, e a partir daí conhecer o meio em que vive. Foi em função dessas conclusões e das características acima citadas que apresentou o seu programa de ensino sobre educação infantil, concebendo em primeiro lugar “a criança e suas necessidades” e em segundo “a criança e seu meio”. Ao elaborar tal

programa, Décroly preocupou-se com a forma como ele deveria ser abordado, partindo do princípio de que a melhor alternativa para abordá-lo seria fazer uso de uma visão crítica.

A sistematização de estudos no campo da educação infantil leva-se a constatar, mais uma vez, a atualidade do pensamento de Décroly, estimulando a se buscar, cada vez mais, um aprofundamento sobre suas contribuições, para que se possa difundir a riqueza de seu pensamento.

Décroly propôs que o ensino fosse desenvolvido a partir dos “Centros de interesse”. Partir do interesse da criança significa respeitar o seu desenvolvimento e suas necessidades, além de desenvolver uma proposta educativa que considere o seu universo real e respeite seus desejos. A dinâmica desse trabalho vai exigir novas estratégias como a “observação, associação e a expressão”. Finalmente, a utilização de tais técnicas contribuirá para que a criança realize plenamente suas atividades.

Outro estudioso que contribuiu para a construção de um projeto infantil de escola foi Dewey (1859 – 1952)<sup>23</sup>, reconhecido como teórico da escola ativa e considerado um progressista dos mais importantes da educação americana. Em sua abordagem sobre educação considerou que o método científico deveria subsidiar o trabalho em sala de aula, de tal maneira que o conhecimento fosse trabalhado socialmente de forma experimental. Dewey ressaltou a infância como momento fundamental na vida do homem, partindo do princípio de que o caminho mais viável para o “aprender” é o “fazer”. Essa dimensão dada ao aprender possibilitou uma cisão entre o aprender e o fazer, incentivando a reprodução do

---

<sup>23</sup> Ver a esse respeito: DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959. Idem. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.; FREITAS, M. C. de. (Org.). **Historia Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.; MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

fazer por ele mesmo, de maneira pragmática, simplificada e simplista do ato de aprender. Essa nova forma de compreender o ato de aprender influenciou profissionais de todas as áreas, especialmente o professor, o qual entendeu que não mais lhe cabia a responsabilidade pelo conhecimento integral, mas cabia ao aluno a apreensão do fazer.

Uma das conseqüências do escolanovismo deweyano pode ser encontrado hoje em um grande número de escolas infantis, o “método de projetos”. Esse modelo foi implantado experimentalmente em uma escola da Universidade de Chicago, em que o autor buscou implementar novos procedimentos didáticos, a fim de controlar os impulsos da ação.

Percebe-se em Dewey o estímulo ao fazer técnico, o qual foi amplamente divulgado no Brasil a partir da década de 50. Esse modelo, nos dias de hoje, vem sendo revisitado e defendido sob uma nova roupagem – a das competências. Tais competências são veiculadas como forma de solucionar a falta de qualificação e de formação do profissional que atua na área educacional. Nesta direção encontram-se inúmeros trabalhos e projetos, via de regra financiados pelo governo federal, os quais intentam imputar ao professor essa nova “revisitação” do escolanovismo, a qual se denomina neste trabalho de “neoescolanovismo”.

Ainda no campo da educação infantil, porém voltado para a área da psicologia, surgem as idéias de Montessori (1870 – 1952)<sup>24</sup>. Montessori aprofundou seus estudos em filosofia e psicologia. Seu envolvimento com a educação da criança data de 1907, quando fundou em Roma a primeira “Case dei

---

<sup>24</sup> Ver a esse respeito FREITAS, M. C. de (Org.). **Historia Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.; MONTESSORI, M. **A criança**. Tradução Adilla Ribeiro. Rio de Janeiro: Portugália, (1969).; Idem. **A Formação do homem**. Tradução: Hauptmann e Eunice Arroxelas. Rio de Janeiro: Portugália, (197\_?).

Bambini” para abrigar, aproximadamente, cinquenta crianças carentes, filhas de desempregados.

Nessa casa-escola, Montessori realizou várias experiências que deram sustentação ao seu método, fundamentado numa concepção biológica de crescimento e desenvolvimento. Por ser médica, preocupou-se com o biológico, não deixando de lado, contudo, o aspecto psicológico, e tampouco o social. Considerou assim como prioritário, a personalidade humana e não um método de educação. Pugnou pela defesa da criança, o reconhecimento científico de sua natureza, a proclamação social de seus direitos, como elementos a serem observados, que deveriam substituir os falhos modos de conceber a educação.

Outra contribuição importante para o desenvolvimento da educação infantil foi acrescida por Célestin Freinet (1896 – 1966)<sup>25</sup>. Considerado um educador revolucionário, o cultivo na educação do aspecto social foi um dos grandes feitos desse educador francês. Suas técnicas (texto impresso, a correspondência escolar, texto livre, a livre expressão, o aula-passeio, o livro da vida) faziam sentido num contexto de atividades significativas, que possibilitassem às crianças sentirem-se sujeitos do processo pessoal de aquisição de conhecimentos. Freinet entendia que o dinamismo, a ação é que estimulavam as crianças a buscar esse conhecimento, multiplicando seus esforços em busca de uma satisfação interior.

Jean Piaget (1896 – 1980)<sup>26</sup>, também integra o rol dos educadores que se destacam por sua importante contribuição teórica. Criador, de uma

---

<sup>25</sup> A esse respeito consultar: FREINET, C. Para uma escola do povo. Lisboa: Presença, 1973.; Idem. A educação pelo trabalho. Lisboa: Presença, 1974.; FREINET, E. O itinerário de Célestin Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.; SAMPAIO, R. M. W. F. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

<sup>26</sup> Ver a esse respeito MOREIRA LEITE, M. L. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. de (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.; PIAGET, J. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

epistemologia genética, sempre esteve preocupado em investigar como se dava a construção do conhecimento no campo social, afetivo, biofisiológico e cognitivo, mais especificamente. A complexidade e a extensão de sua obra levou esta pesquisadora a optar por evidenciar aspectos que estão mais diretamente ligados à educação, numa perspectiva de ensaio.

Piaget baseou-se na idéia da criança “pesquisadora/exploradora” que constrói o seu próprio conhecimento pela experiência. Deu ênfase ao processo de interação “indivíduo-ambiente”, procurando compreender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo.

Moreira Leite (1997) considera os estudos de Claparède, Piaget, Köeler e Wertheimer como estudos de primeira linha sobre comportamento inteligente e desenvolvimento psicológico da criança. Os estudos se concentravam em descrever e caracterizar o comportamento inteligente.

Piaget se preocupou em fornecer fatos, considerando que os educadores estão em condições de encontrar por si mesmos novos métodos pedagógicos. Partindo, portanto, dessas investigações é que Piaget elaborou a sua epistemologia genética, com o intuito de construir um método capaz de oferecer os controles e, sobretudo, de retornar às fontes, e, portanto, à gênese mesmo dos conhecimentos de que a epistemologia tradicional apenas conhece os estados superiores, isto é, certas resultantes. O que se propõe à epistemologia genética é, pois, por a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico. Piaget desenvolveu estudos que lhe possibilitaram constatar, experimentalmente, como se processa a aquisição do

---

conhecimento, evidenciando que o conhecimento é mutável ao longo das diversas fases da vida humana.

Vygotsky (1896 – 1934)<sup>27</sup> envolveu-se com a infância por meio de alguns estudos que lhe permitiram compreender o comportamento humano. Justificou que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, devido ao surgimento do uso de instrumentos da fala. Para isso dedicou-se ao estudo da “pedologia” (ciência da criança, voltada para o estudo do desenvolvimento humano), articulando os aspectos psicológicos, antropológicos e biológicos. O caminho trilhado por Vygotsky baseou-se nas contribuições de Marx, buscando sempre compreender o homem em processos constantes de interação social. Vale ressaltar que o interesse por questões educacionais, diferentemente do ocorrido com Piaget, sempre esteve presente em sua obra, sendo considerado por muitos, como responsável pela elaboração de uma teoria de educação, enquanto atividade sócio-historicamente determinada. Suas preocupações foram direcionadas para o entendimento das origens sociais e das bases culturais do desenvolvimento individual, tendo como pressuposto fundamental que tais processos psicológicos superiores se desenvolvem nas crianças por meio da imersão cultural nas práticas das sociedades, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as suas formas.

Vygotsky considerou a necessidade da criança estar inserida em um contexto sócio-histórico, o qual é determinante de seu desenvolvimento e ao mesmo tempo é modificado por ela. O ser humano constitui-se como tal, na sua

---

<sup>27</sup> Ver a esse respeito: OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.; Idem et al. **Piaget - Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.; REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. São Paulo: Vozes, 1995.; VYGOTSKY, I. S. **Obras escogidas**. I, II e III. Madrid: Visor, 1994.

relação com o outro social e com o meio. Para Vygotsky, o jogo tem importância fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança pré-escolar, favorecendo o processo de criar situações imaginárias.

Os postulados básicos da teoria de Vygotsky deram destaque à mudança em quatro níveis históricos – filogênico (desenvolvimento das espécies); histórico (história dos seres humanos); ontogênico (história individual das crianças); e, micro genético (desenvolvimento de processos psicológicos particulares), que entendeu como imprescindíveis para que uma teoria do desenvolvimento humano fosse elaborada consistentemente. Esses níveis foram considerados por ele e seus colaboradores, na proposição de suas teorias, na escola sócio-histórica. Aplicá-los ao problema do desenvolvimento cognitivo e da escolarização formal, permitiu compreendê-los de forma mais aprofundada.

Conforme se busca registrar no presente trabalho, a literatura mostra as enormes diferenças de tratamento e expectativas em relação à criança. Ariès (1978) estuda a situação da criança na Europa. DeI Priore (2002) estuda as crianças do Período Colonial à República dos anos 30; o trabalho de Jordão (1979) focaliza o destaque da criança como tema na obra de pintores brasileiros no período de 1830 a 1978; Sousa (1989) mostra as imagens que professores têm da criança pré-escolar; o conceito de infância e historicidade é tratado por Oliveira (1989); Kishimoto (1988; 2001) analisa o significado, a natureza, a fundamentação pedagógica e a evolução dos estabelecimentos destinados à infância paulista no período de 1877 a 1940 e caracteriza a imagem da criança dos tempos do engenho de açúcar e seu brincar. As construções que hoje temos da infância são, portanto, relativamente recentes e são características de uma sociedade industrial e ocidental.

Conforme tentamos evidenciar neste capítulo, a história da infância como objeto da educação e a construção do seu conceito passou por várias transformações. Ariès (1978) mostra que a infância, tal como a conhecemos agora, é conceito construído em grande parte nos últimos 300 anos, por várias vertentes: arte, educação, moral, religiosidade, vestuário, jogos, brincadeiras e leituras.

Charlot (1979), a partir dos estudos de Ariès e considerando os fatos históricos, sinaliza que a visão moderna de infância é determinada socialmente pela organização do modo de produção capitalista. Ao fazer uma análise da imagem da criança nos sistemas pedagógicos da escola tradicional e nova, evidencia que a compreensão de infância e da criança está apoiada na idéia da natureza infantil, não na condição de ser criança, socialmente determinada por fatores biológicos, sociais e psicológicos.

Na sociedade atual, em alguns aspectos, há uma aproximação maior das crianças aos adultos, em outros, o distanciamento é maior, o que torna difícil prever os futuros padrões de uma nova sociabilidade. Presentemente os períodos de educação são mais longos, o que torna as crianças dependentes por mais tempo; por outro lado, a distância intelectual entre um adulto educado e uma criança é tão grande que só sistemas educacionais mais complexos poderão auxiliar a criança a superá-lo. O mundo técnico, cada vez mais sofisticado na atividade de trabalho adulto, e a expansão da educação têm contribuído para reforçar as diferenças intelectuais que sempre existiram entre crianças e adultos.

As crianças freqüentam as instituições educacionais mais cedo, não partilham ou não deveriam partilhar do trabalho adulto. Não há mais a formalidade de tratamento de outras épocas. Atualmente é comum observarmos crianças tratando o adulto pelo nome próprio.

Essas constatações afiguram-se importantes, na medida em que se verifica que entender a criança como "sujeito", é atribuir importância aos processos internos da própria descoberta de mundo da criança, sem os quais o ambiente torna-se substancialmente ineficaz. Deve-se rejeitar a concepção meramente "acumuladora" da aprendizagem, pois a mesma é produzida por instrumentos racionais de produção do atual estágio da sociedade moderna.

A sociedade moderna gasta mais tempo com a educação do jovem, visando formá-lo como mão-de-obra especializada para o mercado capitalista, o que prolonga a fase da adolescência, em que o sujeito não é nem criança nem adulto.

Pensar a construção de uma escola ativa e dinâmica supõe uma educação desinibidora e simultaneamente contextualizada do ponto de vista social e cultural, fatores relevantes para o processo educativo que busque a construção de um novo ser social<sup>28</sup>.

### 2.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Neste item pretende-se apresentar algumas das concepções que dominaram as políticas públicas no Brasil, desde o período colonial até o período atual, direcionadas para as crianças de 0 a 6 anos em nosso país.

Durante o processo de colonização brasileira algumas poucas crianças embarcaram nos navios portugueses com destino ao Brasil, vindas, em sua maioria, como mão-de-obra, recrutadas junto às famílias pobres que viam nelas um meio de aumentar a renda. Essas crianças eram embarcadas como grumetes,

---

<sup>28</sup> A esse respeito ver: FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.; Idem. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.; Idem. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

pajens, serviçais em geral, para serem explorados enquanto durasse sua curta vida. Vinham também algumas meninas adolescentes, “as órfãs” (DEL PRIORE, 2002), com idade entre 12 e 16 anos, para servir de esposas aos membros da baixa nobreza portuguesa estabelecidos na Colônia.

A viagem de travessia era extremamente difícil para todos que nela se aventuravam, porém, era ainda pior para as crianças, devido às precárias condições de higiene e insalubridade. Além de ter que resistir à fome e às doenças, os pequenos eram obrigados a submeter-se aos abusos sexuais perpetrados pela tripulação. Poucos sobreviveram a essas terríveis condições, e aqueles que conseguiram chegar vivos não o lograram sem traumas.

Os poucos sobreviventes que chegavam à nova terra eram desde logo inseridos na vida dura de trabalho dos adultos. Não havia lugar para aqueles que não fossem fortes o suficiente para trabalhar na produção agrícola, pois não havia outros serviços braçais. Como se vê, o sentimento de infância, nascente na Europa, ainda não havia atravessado o Atlântico.

Em 1549 chegou ao Brasil a Companhia de Jesus, com a missão de expandir o cristianismo e conquistar novos adeptos para a Igreja de Roma, sob o comando do padre Manoel da Nóbrega, conforme assinala Del Priore.

No entanto, mais importante, no que diz respeito à infância brasileira e aos jesuítas foi a elaboração, também quinhentista e européia, dos primeiros modelos ideológicos sobre a criança. A Igreja católica nesse período responsabilizava-se particularmente pela disseminação de suas imagens que embora desvinculadas da vida das crianças comuns da época, ajudaram a alterar a maneira pela qual os adultos as “pensavam” e acompanhavam seus passos (DEL PRIORE, 2002, p. 11-12).

Partindo da convicção que nas crianças seria mais fácil imprimir seus caracteres de fé e moral cristã, os jesuítas pouco a pouco orientaram seus esforços no sentido de realizarem a formação da juventude e da infância nos

valores da Companhia e nas letras, preocupando-se não apenas com o ensino, mas principalmente, com o enquadramento moral da juventude. Sendo os únicos educadores de profissão que contavam com o apoio do Rei na colônia, coube aos jesuítas, além da catequese dos índios, promoverem a educação dos filhos dos colonos. Seu Plano de Estudos publicado em 1599, o *Ratio Studiorum*, previa uma bifurcação, dirigindo o índio ao ensino profissionalizante agrícola – levando em consideração que eles não se haviam adequado à formação sacerdotal católica. Para o filho do colonizador, entretanto, havia o caminho de uma educação humanista, com possibilidade de continuação dos estudos na Europa. A educação na Colônia ficou a cargo da Companhia de Jesus até sua expulsão em 1759, foram conseqüentemente, quase duzentos anos que deixaram marcas profundas no sistema educacional brasileiro.

De qualquer forma, a educação oferecida pelos jesuítas não era dirigida às crianças menores, mas para aqueles que já haviam superado a fase crítica e sobrevivido às doenças e precárias condições de vida. Só a partir do século XVIII tivemos uma atuação mais direcionada aos “pequeninos”.

A primeira instituição de atendimento à infância no Brasil, que temos notícia, foi a “Casa dos Expostos”, criada em 1739, para abrigar crianças abandonadas ou enjeitadas, em sua imensa maioria filhos de escravos que não podiam ser criados por suas mães, para não atrapalhar a produção, pois os escravos eram considerados “coisas”, não podiam ter família.

Após a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, ampliaram-se o número de instituições e abrigos para esse tipo de atendimento, sendo criadas instituições de caráter filantrópico e religioso. Del Priore (2002) apresenta alguns números como exemplos ilustrativos do contexto em que se inicia o cuidado com

a infância no Brasil, numa colônia mercantilista com modo de produção escravocrata:

Durante os séculos XVIII e XIX, a Roda recebeu 42.200 enjeitados, sendo procurada por pessoas pobres que não tinham recursos para criar seus filhos, por mulheres da elite que não podiam assumir um filho ilegítimo ou adúltero e, também, por senhores que abandonavam crianças escravas e alugavam suas mães como amas-de-leite (DEL PRIORE, 2002, p. 67).

São inúmeros os relatos sobre as péssimas condições em que eram atendidas as crianças na “Casa da Roda”, chegando ao índice de 70% de mortalidade entre os “pequenos”. Havia desde desvio de verbas, destinadas a alimentar as crianças, até a venda destas como escravas, passando pela ausência de encaminhamento para uma instituição de ensino quando na idade adequada.

Era um verdadeiro abandono, uma vez que tratavam as crianças como escravas e a pouca atenção dispensada servia apenas para desviar a visão da sociedade para os “párias”. Ocorre que as denúncias se tornaram tão contundentes que, no final do século XIX, começaram a surgir outras instituições, propondo-se como alternativa à “Casa dos Expostos”, no intuito de prestar um melhor atendimento a esses “desvalidos”, por meio de propostas de encaminhamento das crianças para o “mundo do trabalho”. Essas instituições geralmente eram apadrinhadas por figuras eminentes da sociedade colonial, como, por exemplo, o Asilo Agrícola Santa Isabel, gerido pela Associação Protetora da Infância Desamparada, presidida pelo Conde D’Eu.

Próximo ao final do século XIX, nos primeiros anos da República, surgiu outras iniciativas, porém de ordem higienista, direcionadas ao combate da alarmante mortalidade infantil, atribuída à falta de educação das famílias. Somente nos primeiros anos do século XX é que se iniciou uma mudança, pois

esse quadro de atendimento começou a se ampliar, quando tiveram início diversas medidas governamentais, as quais atribuíam grande importância ao atendimento da criança, apontando-a como solução para os problemas sociais e como forma de renovação dos direitos humanitários.

No início do século passado, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos consistia, basicamente, em ações de caráter médico, com poucas iniciativas, especialmente no que respeita às questões educacionais. Sua concepção pautava-se no conceito abstrato de criança e de infância, porém nesse período se iniciou a alinhar um projeto que visava preparar a criança para o futuro, em que a educação passou a ser vista como redentora dos problemas historicamente produzidos.

Na década de 1930 houve mudanças marcantes na estrutura política e econômica, as quais se destacaram algumas mais relevantes, haja vista que não se tem a pretensão de esgotar o assunto:

- Substituição do modelo econômico de monocultura latifundiária;
- Diversificação da produção e fomento do início da indústria nacional, fortalecendo novos grupos econômicos e políticos;
- Crescimento do setor industrial, acarretando o fenômeno da urbanização e a ampliação da classe média.

Essas mudanças propiciaram, naquele período, o surgimento de diversas propostas de atendimento à infância. Era uma causa que se consolidava nas iniciativas particulares e começava a despertar o interesse público, dentro de uma visão de patriotismo desenvolvimentista. A esse respeito Del Priore (2002) afirma que:

A tônica do atendimento proposto era médica: via-se na medicina preventiva uma maneira de remediar e socorrer a criança e sua família, genericamente concebida como família moderna, que era considerada o foco do problema (DEL PRIORE, 2002, p. 59).

O Estado começava a centralizar a direção das intervenções no atendimento à criança, oferecendo alianças aos grupos particulares na divisão dos custos, especialmente instituições filantrópicas de caráter religioso. Iniciava-se o discurso de falta de verbas, conclamando ao setor privado a sua efetiva participação e, em contrapartida, ofereceu-se redução de impostos, assim como verbas para os empreendedores.

Depreende-se disso que o governo, já naquela época, apesar de proclamar o discurso da função pública de prover o atendimento de saúde e educação para todos, não tinha a intenção de fazê-lo, uma vez que se desobrigava disso ao delegar responsabilidades ao setor privado, especialmente os ditos “sem fins lucrativos”.

Verifica-se que os discursos permanecem os mesmos, apesar de períodos diferentes, não havendo alteração significativa, nem no discurso do governo, nem no que se refere ao atendimento à infância, de sorte que, embora reafirme e proclame sua obrigação em relação ao atendimento dessas crianças, nega a efetiva ação.

Percebe-se, portanto, que o Estado imprimiu uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, na medida em que o atendimento de suas demandas não se constituiu em direito, emanado da condição de cidadania plena, sendo encarado quase que como uma espécie de favor. Kramer (1991) cita um exemplo marcante dessa política, configurada no trabalho desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, criada em 1942, tendo como objetivo principal:

[...] congregar brasileiros de boa vontade e promover por todas as formas de serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas, tendo em vista principalmente: proteger a maternidade e a infância, dando ênfase especial ao amparo total à família do convocado (KRAMER, 1991, p. 71).

A concepção que orientou o trabalho da LBA enfatizava a pré-escola como solução preventiva para os problemas de baixo rendimento escolar no 1º grau, buscando fornecer também a complementação alimentar, assim como cuidados com a saúde e higiene da criança.

O pressuposto teórico do caráter compensatório da educação pré-escolar veio a ser reforçado na década de 1960, com a entrada da UNICEF<sup>29</sup> no cenário. O referido organismo, apesar de recomendar em seus documentos linhas de intervenção bastante diversificadas, tendo em vista a melhoria das condições de vida da criança, não como valor a ser defendido “per si”, mas como elemento possibilitador do desenvolvimento da sociedade, utiliza-se de mecanismos compensatórios, ofertando unicamente a instrumentalização, considerando esta como meio de superação às carências decorrentes de suas condições de vida.

Kramer (1987) identifica essa linha compensatória a partir da intervenção direta do governo, mediante a atuação do COEPRE – Coordenadoria de Educação Pré-Escolar, órgão do MEC criado em 1975, o qual apresentava em um dos seus documentos as seguintes orientações:

Se pretendemos desenvolver a educação pré-escolar atendendo crianças carentes, o objetivo principal poderá ser o de desenvolver a educação compensatória que lhes permita superar deficiências ocasionadas pelas condições sociais, nutricionais e culturais em que viveram até então. Tal educação lhes possibilitaria iniciar a aprendizagem formal em igualdade de condições com as demais crianças, oriundas de meios mais favorecidos (KRAMER, 1987, p. 90).

---

<sup>29</sup> A sigla UNICEF significa - Fundo das Nações Unidas para a infância.

A leitura dos documentos permite considerar que o atendimento a infância se constituiu por uma rede sobreposta, e que o problema é tratado de forma fragmentada e isolada, ora sob o viés da saúde, ora a partir do bem estar da família, ora da educação. A infância sempre esteve presente nos discursos do Estado, mas sempre como causa e não como consequência dos problemas sociais. Com isso, desloca-se o problema para a criança e sua família, retirando-o da estrutura da sociedade de classes.

No Brasil, o processo político implementado nos últimos vinte anos impactou várias áreas da política social, dentre elas a educação. Paralelamente, houve uma significativa alteração na legislação pátria que regula a matéria, iniciada na década de 80, dentre as quais se considera importante destacar algumas que tratam da Educação Infantil.

Até a Constituição de 1988 não havia referência na carta magna à Educação Infantil. Isto porque Constituições Federais anteriores trataram o atendimento da vida infantil sob a ótica do amparo e da assistência, e não como direito essencial e inalienável do cidadão, no âmbito de uma sociedade organizada. Só a partir de 1988 o atendimento à infância foi regulado pelo legislador originário como um “Direito da Criança e um Dever do Estado”.

Nesse aspecto, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) reconheceram a criança de 0 e 6 anos como sujeito de direito, entre os quais se encontra a Educação. Em decorrência, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, embora sem caráter obrigatório. Entretanto, a exemplo do que ocorre com outras questões sociais, verifica-se o reconhecimento do direito, sem que o Estado implemente de fato, uma política de ação que o viabilize.

Ressalte-se que mais importante que o simples discurso, que reconhece uma cidadania plena ao indivíduo desde sua mais tenra idade, é sair de fato, de uma visão abstrata de criança e implementar ações concretas que resgatem a criança enquanto ser humano, cidadão e sujeito social e histórico.

Com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, inserindo-se dentre um dos níveis do ensino pátrio, é primordial refletir sobre as conseqüências que tal mudança trouxe para o perfil do profissional que atua neste campo. Regulamentada pela LDB, a formação dos profissionais suscita diversas discussões, visto que a lei se limita a tratar do professor de modo limitado, precário e superficial, deixando de lado os demais agentes educativos, hoje incorporados ao cotidiano das instituições de atendimento à infância, tais como os monitores, crecheiros, recreacionistas, etc.

Outra questão relevante, a qual merece exame mais detalhado em momento oportuno, refere-se à discrepância existente entre a legislação e a política educacional implementada no país, de vez a primeira afirma que a Creche é parte do sistema escolar e a segunda define Creche como instituição educativa sem caráter escolar. Ou seja, a lei determina o caráter escolar, enquanto os documentos dos órgãos responsáveis pela aplicação da política enfatizam que sua função centra-se no binômio educar-cuidar.

Apesar de tais distorções, é necessário reconhecer que ocorreram no país, ganhos reais nos últimos 30 anos, com a ampliação no número de crianças atendidas em equipamentos de educação infantil. Dados apontados por Kramer (1987: 94) assinalam que em 1975 o percentual de crianças menores de 7 anos matriculadas na educação infantil era de 3,51% das 21 milhões de crianças então existentes. Já no ano de 2000 esse percentual chegou a quase 30%, das pouco mais de 21 milhões existentes naquele ano. É, portanto, necessário reconhecer o

avanço, mas é também preciso manter a nitidez do grande desafio que será chegar aos 100%, sem falar nos agravantes, pois se sabe que esse atendimento se concentra nos grandes centros urbanos e que mais de 40% do mesmo é realizado pela rede privada, conforme dados do Banco Mundial (2005).

Os desafios são de grandes dimensões, haja vista a demanda populacional, na sua maioria carente, que aguarda que o Estado assuma a sua responsabilidade em oferecer vagas suficientes para todas as crianças em idade escolar. Espera-se ainda, que os governantes assumam essa responsabilidade, pois delegá-la à sociedade civil significa relegar à própria sorte um grande número de brasileiros, que necessitam como sujeitos sociais, receber um ensino de qualidade, em um espaço físico digno de ser freqüentado por crianças em processo de educação e formação cultural.

Prosseguindo a abordagem de tão importante tema, no capítulo seguinte, intitulado **EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: ABORDANDO A LEGISLAÇÃO**, serão abordados aspectos relativos à legislação aplicada à educação infantil, perpassando pela formação do profissional docente que atua na área.

### **CAPÍTULO III**

#### **EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: ABORDANDO A LEGISLAÇÃO**

A sociedade humana está assentada na história. Como toda sociedade, a capitalista também possui características próprias de seu lugar e de seu tempo, situadas no tempo e no espaço, pois a história, produzida por homens e mulheres

de seu tempo, projeta o amanhã. Sujeitos fazem parte de uma era e ela é parte deles coletivamente. As experiências e vivências do passado produzem e projetam o futuro. Um século que se inicia trás consigo os séculos que lhes antecederam.

A história, ainda que não se perceba, é presente e passado, pois, como afirma Hobsbawm (1995) vive-se “[...] numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que [se] vive” (HOBSBAWM, 1995, p. 13). O passado é indestrutível e por esse motivo permanece vivo produzindo mudanças. Buscar compreender as mudanças produzidas em uma determinada época possibilita compreender o presente, pois tais mudanças produzem novas realidades assim como requerem novas formas de atuar e agir.

Mudanças não surgem ao acaso, mas são produzidas por homens e mulheres que constroem e produzem suas realidades e nesse processo criam as sociedades. Entretanto, a vida em sociedade é regida por ordenamentos e normas, as quais se constituem em enunciados, que não podem ser ignorados, pois representam armas poderosas capazes de alienar e, ao invés de produzirem mudanças para a emancipação humana podem se constituir em mecanismos de perpetuação e reprodução da dominação e exploração do homem.

As instituições hierárquicas da era Industrial, que nos últimos quatrocentos anos, assumiram relevância capaz de influenciar, a nível global, a vida política, social e comercial, mostram-se cada vez menos capazes de atingir os objetivos para os quais foram criadas, embora continuem a expandir-se, gerando profundas diferenças sociais e mundiais, levando-nos a questionar seriamente se seus

conceitos são os mais adequados à administração e solução dos problemas sociais e ambientais ora vivenciados.

Para que se possa compreender o presente e influenciar o futuro é essencial que se domine quatro perspectivas: como as coisas foram; como são; como podem ser e como devem ser, e cumpre que esse “dever ser” seja entendido não no sentido compulsório, mas no sentido de uma condição eticamente melhor. Tal visão de “dever ser” não poderá ser obtida mediante o mero estudo dos dados, da informação e do conhecimento, mas através dos domínios da compreensão e da sabedoria operados pela filosofia, a teologia e o direito, em seu aspecto jus filosófico e material.

Em decorrência, para se analisar de forma crítica a educação infantil, educação da criança de 0 a 6 anos de idade dentro de uma determinada sociedade, torna-se necessário estudar e compreender o que estabelece o ordenamento jurídico ali vigente, a partir da análise dos enunciados legais que a regulam, visando obter um embasamento não apenas racional, objetivo e mecanicista, mas também conceitual e crítico capaz de avaliar, julgar e conceber novas e melhores formas, capazes de atender aos interesses sociais.

Neste estudo, não se pretende abordar a legislação pátria de maneira exaustiva, face à exigüidade do tempo disponível, mas busca-se identificar como o legislador concebeu e definiu seus preceitos, uma vez que o ordenamento jurídico e as diretrizes normativas são obrigatórios no contexto da sociedade, e revelam de que forma o conhecimento será transmitido, a partir dos conceitos esposados pelo legislador, não apenas acerca da educação como e sua conseqüente prática, mas do tratamento jurídico legal dado ao professor.

Partindo assim para a análise da base legal que informa a matéria, em nosso país, pretende-se, neste capítulo, fazer uma incursão pela Constituição Federal de 1988 – CF/88, pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61, Lei 5692/71, Lei 9394/96, e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, no intuito de apresentar algumas questões relacionadas ao processo constitutivo do atendimento da educação infantil (educação de crianças de 0 a 6 anos).

Tem-se também como intenção identificar, nos mesmos ordenamentos legais, o tratamento dado ao professor que atua nesse nível educacional, a partir do auxílio de alguns teóricos que abordam o assunto, especialmente no que respeita a formação profissional dos docentes da educação infantil. A seguir apresenta-se a discussão desses itens.

### **3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E A LDB 4024/61**

A Lei 4024, promulgada em 20 de dezembro de 1960, foi a primeira lei brasileira a fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em cumprimento ao preceito inserido na Constituição Federal de 1946, que delegou à União a competência de legislar sobre as diretrizes educacionais em âmbito nacional. No título VI “Da Educação de Grau Primário”, equivalente às séries iniciais do ensino fundamental, foram inseridos dois artigos relativos à educação pré-primária, direcionados às crianças com idade inferior a sete anos, conforme identificados a seguir:

Art. 25. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (BRASIL, LDB 4024/61, tit. VI, cap. I, art. 25);

Art. 26. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, LDB 4024/61, tit. VI, cap. I, art. 26).

A Lei estabeleceu que os menores até sete anos recebessem educação em “escolas maternas e jardins de infância”, denominação essa que, a partir da promulgação do mencionado diploma legal, passou a ter cunho nacional (GOHN, 1992; KUHLMANN, 2000a). Além disso, estimulou (mas não tornou obrigatório), que fossem organizadas e mantidas pelas empresas, creches destinadas aos filhos de suas trabalhadoras, com idade inferior a sete anos, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos. Tal Lei, além de não criar a obrigatoriedade desse atendimento, também não estabeleceu as modalidades em que o mesmo deveria ser proporcionado, se em “creches, escolas maternas ou jardins de infâncias”, e tampouco identificou a faixa etária e os períodos do mesmo, o que resultou em inúmeras críticas, além de tratar a educação infantil de forma parcial (de vez que não a regulou em sua integralidade) e generalizante de vez que não regulou seus aspectos particulares. Neste sentido, Gohn (1992) assinala que:

[...] a lei tratou a educação pré-primária de forma generalizante. Todo atendimento anterior ao primário foi caracterizado como “pré”, englobando o maternal e o jardim. Ela não legislou nada de específico, apenas nomeou uma categoria. [...] Nela não havia obrigatoriedade, apenas sugeriu-se uma orientação através dos termos “serão estimuladas” (GOHN, 1992, p. 68).

Segundo Kulhmann (2000a) a LDB 4024/61, ao incluir na “educação primária” crianças com idade inferior a sete anos induziu o intérprete a adotar a

idéia de que o “jardim de infância” foi criado para ser incorporado ao sistema de “educação primária”, ou seja, a lei abriu uma brecha legal, estabelecendo a possibilidade de ser a educação para essa faixa etária, orientada a partir do modelo da “educação primária”. Assim, apesar desse segmento da educação ser caracterizado pelo mencionado diploma legal como uma “modalidade de educação”, isso não garantiu a obrigatoriedade de criação de projetos específicos para essa faixa etária.

A ausência de normatização no âmbito da mencionada lei, acerca da obrigatoriedade de implantação pelo governo, de projetos específicos para a educação “pré-primária”, abriu espaço para uma atuação mais efetiva dos profissionais da saúde, que, organizados no Departamento Nacional da Criança – DNCr, desde sua criação, ocupavam-se das creches e pré-escolas. A partir de 1967 o referido Departamento propôs a execução de um plano, intitulado “Plano de Assistência ao Pré-escolar”, por meio de um programa de caráter emergencial denominado “Centro de Recreação”<sup>30</sup>, que tinha como objetivo atender crianças de baixa renda, a exemplo de um modelo divulgado pelo UNICEF<sup>31</sup>.

Os “Centros de Recreações”<sup>32</sup>, em função de suas precárias condições de funcionamento (recursos técnicos, materiais e humanos), se utilizavam de estratégias alternativas para seu funcionamento, fazendo uso de espaços físicos ociosos, tais como as igrejas, usando sucata como material pedagógico, e mão-

---

<sup>30</sup> A esse respeito ver KULHMANN JR, Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T., et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000a, p. 446 a 496.

<sup>31</sup> O UNICEF (KULHMANN, 2002a, p. 484), desde os fins dos anos 50, desenvolveu projetos educacionais e em 1965 promoveu a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, conhecidos como sistema dual.

<sup>32</sup> Segundo KULHMANN (2000a, p. 489) a idéia era simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo simplificado, de baixo custo.

obra voluntária<sup>33</sup>.

Conforme assinala KULHMANN (2000a), a formação profissional dos responsáveis pela implantação e execução do projeto não era levada em consideração, pois segundo relata este autor,

[...] o pessoal seria recrutado entre “as pessoas de boa vontade”, à base de voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade (KULHMANN, 2000a, p. 489).

Na ausência de um modelo para ser utilizado nacionalmente, haja vista a omissão do Estado, o modelo, inicialmente adotado em São Paulo, passou a ser difundido em nível nacional. Caracterizava-se o mesmo pela presença de um duplo sistema de atendimento, isto é, “escolas maternais e creches” preferencialmente em período integral, destinadas à parcela mais pobre da população, e “jardins de infância e pré-escolas” em meio período, destinadas aos mais favorecidos.

Depreende-se assim que a LDB 4024/61, apesar de normatizar a educação pré-primária, não se constituiu em instrumento eficaz para que o Estado a implementasse efetivamente. A criação e a implantação dos projetos destinados às crianças da educação “pré-primária” se deram, nesse período, no âmbito da saúde.

Kishimoto (1988), ao estudar os primórdios da educação infantil no Estado de São Paulo, identifica esse duplo sistema:

[...] a prática usual dos paulistas permite a criação de dois sistemas de educação infantil, tendo como critério a classe social

---

<sup>33</sup> Idem.

de seus alunos: escolas maternais, para filhos de operários, com características assistenciais, ficando implícita a ausência de fundamentação froebeliana, e jardins de infância, como instituições tipicamente froebelianas, para as classes mais abastadas (KISHIMOTO, 1988, p. 39).

Ao se observar atentamente a história da educação infantil em nosso país, percebe-se que as escolas maternais e as creches foram “criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, e desde o início apresentaram-se como primordialmente educacionais” (KUHLMANN, 2001: p. 5), educavam, porém, para a submissão, papel adequado à classe pobre. Os pioneiros dessas instituições tinham na religião, na higienização e na correção da infância pobre, a motivação básica para a sua criação.

O trabalho com crianças de 4 a 6 anos, realizado em meio período, sob orientação froebeliana e mais tarde montessoriana, também era realizado nas creches de período integral, porém adaptado para possuir como base a finalidade educativa, a qual era determinada a partir da classe social das crianças, prática freqüente desde o final do século XIX.

No que respeita à qualificação das mulheres que atuavam diretamente com as crianças nas creches, Kuhlmann (2000a) enfatiza que: “[...] em geral não possuíam qualquer qualificação, [entretanto] é de se supor que muitas das que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação das instituições fossem professoras [...]” (KUHLMANN, 2000a, p. 479).

Em relação à formação dos docentes a LDB 4024/61, em seu Artigo 34, dispunha que esse nível era “[...] ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, [abrangendo], entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de

professores para ensino primário e pré-primário” (BRASIL, LDB 4024/61, tit. VII, cap. I, art. 34). Em seu art. 53, dispunha que:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:  
a) em escola normal, de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica;  
b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (BRASIL, LDB 4024/61, tit. VII, cap. III, art. 53).

Observa-se que essa lei não dispôs sobre a formação dos docentes que atuavam no “pré-primário”, deduzindo-se que, no período, não houve quaisquer exigências para a atuação docente nas “creches, escolas maternais e jardins de infância”. Infere-se disso que o legislador considerou desnecessária a formação profissional para as referidos trabalhadoras, (naquela época apenas mulheres), reforçando a hipótese de que a função de professora de crianças do pré-primário (0 a 6 anos) poderia ser exercida por mulheres voluntárias. Não houve, portanto, preocupação do legislador em relação aos preceitos legais que normatizassem essa atuação, nem quaisquer exigências de caráter técnico-educacional.

Em síntese, o Estado desobrigou-se do atendimento desse nível de educação e da formação dos docentes que atuavam com essas crianças, incentivando empresas, igrejas e outras entidades a prestar tal atendimento, tendo como justificativa a racionalização dos custos.

A LDB 4024/61, ao dar pouca ênfase à educação das crianças e pouca atenção à formação específica de seus profissionais, incentivou a continuidade dos dois sistemas historicamente estabelecidos para Educação Infantil, tornando o terreno propício para a interveniência de instituições multilaterais, especialmente a UNICEF e no início da década de 70 a UNESCO.

Esses organismos internacionais, a partir de seus estudos das realidades locais, especialmente nos países “em desenvolvimento”, influenciaram as políticas sociais, educacionais, culturais, adotadas nos referidos países. Como assinala Rosemberg (2002b), à falta de “acervo disponível localmente”, de conhecimentos e contra – propostas, acabaram as mesmas se estabelecendo, influenciando significativamente tanto a expansão da educação infantil, quanto à formação dos profissionais docentes que nela atuam.

### **3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A LDB 5692/71**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692, promulgada em 11 de agosto de 1971, fixou diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Em seu Capítulo II, art. 19, parágrafos 1 e 2º, dispuseram sobre o Ensino de 1º Grau, sinalizando para o ingresso de crianças com idade inferior aos sete anos:

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade (BRASIL, LDB 5692/71, cap. II, art. 19);

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, LDB 5692/71, cap. II, art. 19).

Verifica-se que no mesmo artigo o legislador regula duas hipóteses: uma a respeito da possibilidade de ingresso no ensino de “primeiro grau” de crianças de idade inferior a sete anos, e outra estabelecendo que os sistemas de ensino velarão para que as crianças com idade inferior a sete anos recebam uma educação “conveniente” em instituições próprias “escolas maternas, jardins de infância e equivalentes”, mantendo, dessa forma, as denominações constantes na LDB 4024/61. Tal dispositivo, além de vago, carecia ainda de auto-executoriedade, deixando a cargo do legislador ordinário ou do administrador da política

educacional sua posterior regulamentação, sem contudo, fixar prazo para que tal ocorresse, como se verifica de seu enunciado, que prescreve que “as normas disporão” e “os sistemas de ensino velarão”.

Referido dispositivo legal padece ainda de falha no que concerne ao conceito adotado pelo legislador para a criança com menos de sete anos: ora ela é tratada como aluno/a, independente de sua idade (quando trata da possibilidade de seu ingresso no “ensino fundamental”); ora é tratada como criança, quando se refere a sua educação no âmbito das “escolas maternas e jardins de infância”. Essas duas formas de atender a criança indicam que o legislador a compreendia como um ser passivo no interior da sociedade, sem atentar para sua natureza jurídico legal de cidadã, apta a gozar dos direitos de cidadania que lhes são conferidos pelo ordenamento jurídico pátrio, dentre os quais o de receber do Estado, educação gratuita e de qualidade.

A LDB 5692/71, a exemplo das orientações da LDB 4024/61, também estimulava (mas não compelia) as empresas a ofertarem educação para crianças menores de sete anos, conforme preconizava o art. 61 a seguir:

Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino fundamental (BRASIL, LDB 5692/71, art. 61).

Kuhlmann (2000a) destaca que a LDB 5692/71, substitutiva da LDB 4024/61, apresentava um texto evasivo quanto à caracterização desse nível educacional. A esse respeito enfatiza que o texto legal apresenta significados dúbios e exemplifica isso a partir do conceito “velar”, entendido por este autor como o papel das instituições a ser viabilizado pelos profissionais que nela

atuavam. Neste sentido, caberia às empresas criar espaços substitutos do lar, bem como equipá-los com profissionais que, em tese, teriam a responsabilidade de cuidar ou velar pelas crianças. Não havia, contudo, obrigatoriedade legal nem sanção pelo não atendimento, ou por seu atendimento em discordância com os preceitos legais, que por dúbios, prestavam-se a diferentes interpretações:

O verbo “velar” porta muitas significações: da origem latina, *velare* tem o sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular, acautelar-se, livrar-se; da origem latina *vigilare*, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar. Neste último caso, a palavra vem da idéia de vigiar (KUHLMANN, 2000, p. 490).

A lei, segundo este autor, além das inúmeras falhas já apontadas neste estudo, estabeleceu o papel do professor pré-escolar como àquele que vigia e cuida, sendo sua função junto às crianças abaixo de sete anos definida pelo controle do comportamento destas, em detrimento de uma educação para a emancipação do ser humano.

Quanto à formação do profissional para atuar na educação infantil, a LDB 5692/71, em seu Art. 30, estabeleceu a formação mínima para o exercício do magistério, tratando apenas das habilitações específicas para atuar no primeiro e segundo graus. Somente em 1974 foi cogitada, embora não regulamentada legalmente, formação específica para o professor do ensino pré-escolar, em decorrência da “Indicação 45 do Conselho Federal de Educação”<sup>34</sup>, na qual se indicava que fosse ampliada nos cursos de formação de professores a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar.

---

<sup>34</sup> Esta indicação é um anexo do Parecer N. 2.018/74, que trata da educação pré-escolar, sua finalidade e necessidade de expansão, justificadas na compensação, uma vez que “a desnutrição e a carência cultural vêm devorando as potencialidades acumuladas na população de faixa etária entre zero e seis anos” (BRASIL/CFE, 1974, p. 44).

Gohn (1992), em relação a essa questão, considera que essa indicação atribuída à pré-escola a compensação das defasagens dos “escolares” do 1º Grau. A esse respeito Rosemberg (1992) enfatiza que no Brasil a função compensatória da Educação Infantil fundamentou-se em um modelo de pré-escola de massa, orientado pela UNESCO no início da década de 70, por meio dos trabalhos da “Comissão Faure”<sup>35</sup>. Neste sentido, Rosemberg assinala a evidente similaridade entre a proposta da UNESCO e a elaborada pelo MEC, por meio de pareceres normativos<sup>36</sup>.

O caráter compensatório atribuído à Educação Infantil e a limitada formação de seus profissionais, pode ser observado no Parecer CFE N. 1600/75, que estabelece os conteúdos da habilitação para atuar na pré-escola. A criação da habilitação para a educação infantil e indicação de seus conteúdos deveu-se a constatação pelo CFE da formação inadequada de seus professores, conforme passagem do parecer:

[...] pouquíssimos professores em exercício junto a pré-escolares possuem formação adequada, uma vez que os currículos dos antigos normais não enfatizam necessariamente a importância e a didática para atender crianças abaixo de sete anos (BRASIL/CFE, 1975, p. 44).

Esse parecer confirmou a educação pré-escolar como preparatória para os níveis posteriores, estabelecendo como requisitos para formação de seus profissionais os conteúdos relativos à habilitação em nível médio. A formação,

---

<sup>35</sup> Essa comissão, organizada por Edgar Faure, elaborou um relatório em 1972, denominado “Apprendre à être”. Nesse relatório defendia-se uma educação pré-escolar compensatória e de baixo custo e foi utilizado como referência na elaboração dos Pareceres que tratavam da educação das crianças de 0 a 6 anos.

<sup>36</sup> Ver a esse respeito BRASIL, CFE Parecer 1600/75 de 09/05/75 que dispõe sobre a habilitação em nível de 2º. Grau para o Magistério pré-escolar. In: BRASIL, MEC/SE de 1º e 2º. Graus/SER. Legislação e Normas da Educação Pré-escolar. Brasília, DF, 1979.

segundo os pareceres do CFE, deveria oferecer ao professor a aquisição de conhecimentos nos moldes abaixo destacados:

[...] características físicas do pré-escolar (como o desenvolvimento muscular, a coordenação auditiva - motora - visual), condições de saúde sócio-emocionais (como egocentrismo, gregarismo, frustração, necessidade de expressão) e mentais (a exploração, a comunicação, a dificuldade natural de abstrair e de se localizar no tempo e no espaço) (BRASIL/CFE, 1975, p. 44).

Dessa forma, caberia à pré-escola a função corretiva e preventiva do fracasso escolar, preparando as crianças às etapas futuras da sua educação e adaptando-as ao modelo escolar, compensando suas carências e habilitando-as para a alfabetização e etapas seguintes da escolarização<sup>37</sup>.

O Parecer 1600/75 sugeriu que a formação do professor de educação infantil deveria ocorrer em nível superior, visto que o “[...] sucesso da criança pré-escolar depende de sua professora. [...] Necessariamente será um especialista, situação já prevista na lei de ensino. A realidade brasileira mostra, entretanto, que durante muitos anos teremos ainda o professor formado em nível de 2º Grau” (BRASIL, CFE, 1975, p. 43). Contraditoriamente, o mesmo Parecer estabelece nos conteúdos da formação do professor de educação infantil em nível médio, que o nível superior seria o ideal, porém determina o perfil do professor em formação de nível médio:

A professora de pré-escolares deve preencher os requisitos de formação especializada e atualização constante, além de ter reservas físicas e equilíbrio emocional que lhe possibilitam enfrentar um trabalho que, para ser realizado, é difícil (BRASIL/CFE, 1975, p. 44).

Essas orientações destinavam-se à formação do professor de crianças de 4 a 6 anos. Observa-se que o documento não fazia referência às crianças

---

<sup>37</sup> Esta habilitação era desenvolvida em um ano, após os três anos de preparação para as séries iniciais.

menores de 4 anos.

Kuhlmann (2000) assinala que a Lei 5692/71 retomou a “proposta de assistência científica”<sup>38</sup>, isolando as crianças pobres em instituições que se fundamentavam por uma “pedagogia da submissão”, a semelhança das instituições assistencialistas do final do século XIX que discriminavam as crianças pobres, tratando-as como inferiores em relação às crianças da elite.

Verifica-se que esses procedimentos segregadores foram reutilizados nas décadas de 70 e 80, instalando práticas assistencialistas e compensatórias nas instituições de educação infantil. Essas práticas, na medida do possível, procuravam suprir com baixo custo às carências sociais e culturais decorrentes de sua condição de classe, preparando-as para permanecerem e se possível desenvolverem-se na escolaridade obrigatória.

Segundo Souza (1991), a década de 70 adotou metodologias que possibilitaram atender um grande contingente de crianças a baixo custo. Assim, a partir de 1974 - 1975 o “[...] pré-escolar começou a receber uma atenção especial dentro do nosso sistema de educação, o que pode ser comprovado pelos diversos pareceres do Conselho Federal de Educação nesse biênio, e a criação, em 1975, da Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), ligada ao MEC” (SOUZA, 1991, p. 38).

Souza e Kramer (1991) observam que a pré-escola, ao mesmo tempo em que era considerada necessária, não recebia verbas para viabilizá-la, fato este contraditório com o modelo compensatório do 1º grau, o qual exigia atenção

---

<sup>38</sup> Segundo Kuhlmann (2000, p. 490), “A assistência científica surge no final do século XIX, nela enfatiza-se a filantropia (organização racional da assistência) em substituição à caridade (emoção, simpatia, piedade), com vistas a melhorar as condições físicas e morais das populações”.

semelhante à escola obrigatória, assim como professores habilitados, onerosos para o Estado. Esse modelo compensatório da escola de 1º grau foi objeto de inúmeras críticas, especialmente no âmbito acadêmico, que contrapunha a ele a proposta de educação infantil com objetivos próprios, tendo por base o discurso do respeito à cultura local. O novo discurso dos teóricos – do respeito à cultura local – apesar de seus avanços, mantinha a justificativa do baixo custo desse nível de ensino para os pobres. Os programas de baixo custo tiveram uma grande expansão no âmbito do MEC, especialmente a partir da criação da Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) em 1975.

Na década de 80, percebe-se a expansão de novos programas compensatórios de baixo custo. Em 1981 foi lançado o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, constituindo-se no “programa prioritário do MEC e do Mobral”; cuja finalidade era a expansão “da pré-escola a baixo custo em grandes espaços ociosos, onde seriam atendidas de 100 a 120 crianças, utilizando-se de mães voluntárias como mão-de-obra” (SOUZA e KRAMER, 1991, p. 65).

Assim, nas instituições destinadas a atender a população de baixa renda, nos programas de educação compensatória, geralmente denominadas “centros de recreação”, atuavam como educadoras majoritariamente mulheres com baixa remuneração ou voluntárias, apoiadas por baixo investimento público. A orientação do poder público era recrutar mães da comunidade. Neste sentido a formação requerida relacionava-se de maneira inversa à idade da criança e suas condições sócio-econômicas, uma vez que quanto mais nova ou mais pobre a criança, menor formação exigida, cabendo a essas “educadoras” as tarefas de recrear, alimentar e limpar, atuando como “mães de todas as crianças”.

Essa realidade pode ser comprovada a partir da orientação encontrada em textos editados pelo MEC, intitulados “Textos sobre educação pré-escolar”, nos quais havia incentivos ao professor leigo de pré-escola para atuar com as crianças pobres, como identificado por Arce (1981) a seguir:

Não precisamos transformar as mães em professoras. Elas precisam ser e continuar como mães, cumprindo seu papel maternal, sendo responsáveis últimas pelos filhos. É importante que elas dotem o grupo de 100 crianças que se congregam todos os dias nessa área livre, da sensação de estarem numa família, pais, filhos, muitos irmãos e amigos (BRASIL/MEC, 1981 apud ARCE, 2001a, p. 177).

Para Arce (2001a), o encaminhamento indicado pelo MEC se baseava no princípio da mãe como “educadora nata”, pela necessidade de expansão do pré-escolar a baixo custo. Esta autora reitera que para ser educadora na pré-escola, segundo a lógica do MEC, basta ser “[...] uma mulher mãe, possuidora de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, nutrição e saúde, que exerça função de orientadora, facilitadora e/ou auxiliar, não necessitando ser especializada na área [...]” (ARCE, 2001a, p. 180).

Os programas compensatórios, as políticas oficiais de massa do “pré-escolar” e a ausência de investimentos na formação dos professores foram as principais marcas da política educacional para a educação infantil sob o impacto da Lei 5692/71, alvos de críticas, por sugerirem modelos discriminatórios.

Souza e Kramer (1991) assinalam que a 5692/71 suscitou inúmeras críticas no meio acadêmico, especialmente por parte dos movimentos de professores, que reivindicaram melhores condições de trabalho, salários e formação, em suma, uma “pré-escola de qualidade comprometida com o trabalho pedagógico sério e

que conduzisse a criança para o início do seu processo de escolarização” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 70).

Depreende-se, portanto, que se requereram o direito não apenas ao acesso, mas também ao conhecimento, criando as condições necessárias a um repensar das funções da educação infantil e do processo de formação de seus profissionais. Um debate que, direta e indiretamente, se fez presente na Constituição de 1988.

### **3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E A CF/88**

A Constituição de 1988 constitui-se em um marco para a educação infantil ao estabelecer a criança como “sujeito” de direito à educação, cabendo ao Estado e à família garanti-la, além de proclamar o rompimento com os modelos de assistência e de educação estabelecidos anteriormente.

A Magna carta dispõe acerca da Educação Infantil em diversos artigos e de forma diferenciada, ora com direito, ora como dever, ora como atendimento, ou ainda como assistência, podendo-se inferir que embora se constitua em inegável avanço, encerra ainda algumas ambigüidades.

Em seu Capítulo II, ao tratar dos Direitos Sociais, estabelece em seu artigo 6º, como direito social a educação, ressaltando ainda em seu art. 7º, inciso XXV, como direitos sociais dos trabalhadores urbanos e rurais, a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, CF/88, cap. II, art. 7º, XXV).

No capítulo. III, na Seção I - “Da Educação”, o legislador constitucional estabelece no artigo 205, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, dispondo, no art. 208, IV, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, CF/88, tit. VIII, cap. III, art. 208, IV). Neste mesmo título, no art. 211, dispõe sobre a organização e financiamento dos sistemas de ensino, estabelecendo que os “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, CF/88, tit. VIII, cap. III, art. 211, 2º). A lei maior estabeleceu assim a quem cabe viabilizar, prioritariamente, essa etapa da educação.

A CF/88, ao tratar em seu art. 203 da “assistência social”, determina como um de seus objetivos, “a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice” (BRASIL, CF/1988, tit. VIII, cap.II, art.203, I). Dessa forma, da análise pura e simples da letra da lei poderia ser inferido que compete ao Estado, encarado sob o ponto de vista de seu viés assistencial, proteger a infância necessitada e não educá-la. Sob tal ângulo, a luta pelo direito à educação infantil poderia ser incluída na política de proteção, o que não parece correto, e nem se configura como a melhor interpretação do texto constitucional, cuja exegese deve ser efetuada levando-se em consideração o bem maior que o legislador pretendeu proteger.

No capítulo III - “Da Educação, Da Cultura e Do Desporto”, art. 208, IV, a educação infantil é tratada mediante garantia de “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, CF/988, cap. III,

art.208, IV). Entretanto o legislador não foi totalmente feliz ao regular a matéria, pois o fez de forma vaga, deixando-a a posterior critério do legislador ordinário, possibilitando ainda inúmeras interpretações. Garantia de atendimento não implica, necessariamente, em “educar”; tampouco significa “cuidar”, mas atender, o que significa dizer etimologicamente “dar ou prestar atenção; tomar em consideração; levar em conta; considerar; atentar; observar; notar; acolher; etc.” (FERREIRA, 1986, p.191). Assim, embora ressaltando-se que não compete ao legislador originário esgotar a matéria, do ponto de vista legal, vez que o assunto deverá ser obrigatoriamente regulado através de lei ordinária, e regulamentado através de decreto, cumprindo a hierarquia de leis existentes em nosso ordenamento jurídico, a utilização de termos vagos no texto constitucional possibilita a coexistência de inúmeros programas e diversas finalidades, assim como possibilita a atuação de qualquer profissional nesse nível de ensino, uma vez que o “atender” pode ser interpretado de maneira ambígua.

Outra questão importante em relação à Constituição de 1988, refere-se ao *caput* do art. 205, o qual assinala que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. Dessa forma, a responsabilidade do atendimento à criança deixa de ser uma tarefa exclusiva do Estado, passando a compartilhá-la com a família e com a sociedade, identificando-se aí uma orientação no texto constitucional que aciona e inclui outras instâncias sociais, visando minimizar e desconcentrar as obrigações e responsabilidades do Estado, delegando – as, de certa forma, à sociedade civil.

No que se refere ao ensino, o art. 206, V, a CF/88 dispõe sobre a “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de

carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, CF/88, tit. VIII, cap. III, art. 206, inciso V). Da análise do referido dispositivo constitucional verifica-se que o mesmo não é casuístico, e nem poderia ser. Entretanto, em face da inexistência de legislação ordinária acerca da matéria não se cogita em aí incluir “a profissional” que atuava em creches e pré-escolas, que continua ao desabrigo da lei.

Embora haja a inclusão desse nível educacional no Sistema Nacional de Educação, o texto constitucional prioriza o Ensino Fundamental. Na “Seção I - Da Educação”, apesar do legislador dispor sobre “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (CF/88, art. 208, IV), contraditoriamente, afirma no inciso I sua obrigatoriedade e gratuidade na oferta exclusiva do ensino fundamental. Vê-se, portanto, a exclusão e a desobrigação na oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos de idade, contradizendo-se dessa forma o *caput* do art. 205, o qual expressa que a educação é direito de todos e dever do Estado.

Verifica-se que a CF/88 dispõe da oferta, porém não esclarece como promoveria o acesso, tampouco reconhece a “trabalhadora” das creches e pré-escolas como profissional da educação, a ela não estendendo os direitos expressos na lei no que respeita à sua atuação, ao seu ingresso no serviço público, à sua remuneração, em suma, obstaculizando-lhe o direito de ser reconhecida como profissional da educação.

Considera-se que a CF/88, embora disponha sobre o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, manteve uma visão

assistencialista/filantrópica, a semelhança da LDB 5692/71, constituindo-se este fato como um complicador, haja vista que ela representa a lei máxima do país, portanto balizadora de inúmeras leis e documentos regulamentadores da educação nacional.

Somente no ano de 1996 foi promulgada no país uma nova legislação dirigida à educação nacional - a LDB 9394/96, a qual será discutida no item a seguir.

### **3.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E A LDB 9394/96**

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 dá forma legal ao estabelecido sobre a educação na Constituição de 1988. A partir desta LDB, a educação infantil e a formação de seus profissionais passam a ser pensadas no âmbito da educação básica.

A LDB 9394/96, após um longo processo de construção em que a sociedade organizada participou amplamente, culminou na aprovação de um projeto, gestado no MEC, diferentemente do proveniente da Câmara e com um novo eixo orientador, ao qual teve o Senador Darcy Ribeiro como seu relator. Este novo projeto desfigurou o projeto inicial e comprometeu o processo democrático que deu início à sua elaboração, desrespeitando a sociedade civil e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, pois não contemplou a maioria das propostas elaboradas pelos mesmos. Das alterações realizadas, duas devem ser destacadas: a primeira, relacionada à “[...] diminuição das responsabilidades do Estado com relação à educação; [e a segunda relacionada ao] cerceamento da

sociedade civil em participar das decisões sobre o ensino, num nítido retrocesso do processo de aperfeiçoamento democrático das políticas brasileiras” (GROSSI, 1998, p. 7).

No que respeita às bandeiras de luta dos educadores, especialmente àquelas expressas nos documentos de suas organizações, as mesmas foram incorporadas de forma re-significada:

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA et al. 2000, p. 52).

A pressão e a luta dos movimentos sociais e dos educadores colaboraram para que algumas das propostas iniciais fossem contempladas pela nova LDB 9394/96, dentre elas as que tratam dos profissionais da Educação Infantil como docentes, dando início a uma nova fase para esse nível educacional.

A LDB, pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Estabeleceu também os objetivos e as orientações gerais para a educação básica, especificando-os em cada nível – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. As orientações estabelecidas nessa LDB para a educação básica, especialmente ao que se refere à Educação Infantil e à formação de seus professores serão discutidas a seguir.

Na Seção II – Da Educação Infantil, composta por três artigos (atrs. 29. 30 e 31), a lei estabelece, em consonância com a Educação Básica (EB), que esse

nível de educação, primeira etapa da EB, “tem como 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 comunidade” (BRASIL, LDB 9394/96, tit. V, cap. II, art. 29).

Observa-se que a finalidade expressa no texto legal acaba por estabelecer a função do professor de Educação Infantil, devendo desenvolver a criança na creche e na pré-escola e complementar a educação dada pela família e pela comunidade. Percebe-se que a finalidade definida na lei tem função de desenvolvimento e complementaridade para a educação infantil, porém tais funções, se entendidas conforme seus significados na língua vernácula, possibilitam interpretações fragmentadas, capazes de influenciar a formação de professores de maneira invertida, diferentemente da desejada pelas organizações representativas dos profissionais da educação, as quais entendem a educação do sujeito de maneira integral e não fragmentada.

A LDB 9394/96 estabelece que educação infantil seja oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, LDB 9394/96, tit. V, cap. II, art. 30), entretanto, apesar da oferta de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, limita e retrai a ação estatal ao negar a todos os brasileiros, em especial à educação infantil, o direito à educação, fato este facilmente verificável em seu art. 32, que define a obrigatoriedade do ensino fundamental. Percebe-se aí uma clara contradição e uma regressão expressa aos direitos sociais e constitucionais, apresentados na Carta Magna do país, a qual dispõe sobre a obrigatoriedade do Estado com a educação.

Outra questão importante para alguns críticos da LDB 9394/96, diz respeito à idéia de que a criança deve deter capacidades e adquirir potencialidades, numa visão de concepção produtivista de educação, em que a criança é compreendida não como um sujeito social, mas como uma mercadoria capaz de adquirir bens (educação = mercadoria) e reproduzir valores (ideologias) que atendam às necessidades pessoais e do mercado capitalista (mercadoria), em um futuro próximo. Neste sentido, a educação está vinculada à idéia de preparação para o trabalho (instrução-educação), revelando plena sintonia com o projeto neoliberal, o qual compreende a criança não mais como um sujeito, mas como mercadoria que consome mercadoria.

A lei, ao proclamar a criança como sujeito de direitos, confere-lhe a condição de sujeito com necessidades a serem supridas, tais como educação e cuidados, e, ainda com potenciais, os quais devem ser estimulados. Nessa perspectiva a criança deve ser trabalhada para exercer sua função social, sua cidadania, sua função de sujeito – consumidor em desenvolvimento. A LDB, assim, adapta à Educação Infantil às leis do mercado e da concepção neoliberal, nas quais o ser humano (criança) é visto como consumidor, ao adquirir bens - cliente da educação, e como mercadoria, ao ser objeto de interesse do capital e/ou força de trabalho em potencial. Nessa perspectiva de análise, depreende-se que Estado neoliberal, ao investir na educação infantil, buscará obter como retorno a adaptação do cliente à nova estrutura social globalizada, reproduzindo seus interesses na sociedade.

Segundo Rosemberg (2002a), é o Banco Mundial que traz para a educação infantil a concepção de “desenvolvimento infantil”, o que, para a autora, provoca

uma “alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca, sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa” (ROSEMBERG, 2002a, p. 66). Tais supostos são coerentes com o estabelecimento da educação infantil como “complemento”, uma vez que complementar, pode ter como referência maior de trabalho a ação da família e da comunidade. Baseando-se ainda na idéia de que as famílias e as comunidades são essencialmente boas, como se houvesse apenas um modelo de família e comunidade, sem considerar que no âmbito dessas duas instâncias existem aspectos que podem ser trazidos e coletivizados nas instituições e questões a serem revistas, como preconceitos, violência, etc.

Pode-se também questionar a concepção de complementaridade presentes nos supostos recomendados pelo Banco Mundial, pois apenas algumas crianças possuem esse direito, uma vez que a educação infantil não é obrigatória. A família e a comunidade de classe pobre, detentoras de escassos recursos materiais, provavelmente, não terão acesso a uma instituição de educação infantil com característica de complementaridade. Pode-se inferir que, sob o propósito do desenvolvimento infantil e da complementaridade, aliados ao princípio da flexibilidade, diretriz geral da LDB 9394/96 (CURRY, 1998), sem a devida problematização, estar-se-ia possibilitando, sob nova roupagem, a manutenção do histórico sistema dual da educação infantil também no âmbito do sistema de ensino.

A LDB 9394/96, ao tratar “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, estabelece que as crianças com sete anos ou mais têm o direito ao “ensino

obrigatório”; que as crianças com necessidades especiais têm direito à “educação especializada” e ao “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, LDB 9394/96, tit. III, art. 4). O direito à educação é transformado na educação infantil em direito a “atendimento gratuito”. Isso permite inferir que essa troca (trocar educação por atendimento) representa uma forma de eximir o Estado de seu dever de viabilizar uma educação que leve em conta a criança, olvidando-se o fato de que para educá-la necessita-se obrigatoriamente, de espaços adequados, além de profissionais habilitados e qualificados.

A nova LDB estabelece que a formação dos profissionais da educação “visa atender aos objetivos dos diferentes níveis de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, tit. VI, art. 61). O centro da atuação são os objetivos estabelecidos para cada etapa conforme o objetivo da educação infantil, a função docente nessa fase é atender e desenvolver. Para atender a esses objetivos, pode-se inferir que não há necessidade de uma formação apurada.

A LDB 9394/96 trata os docentes, de forma geral, como docentes da educação básica, o que leva ao entendimento de que, ao estabelecer a incumbência dos docentes da educação básica, inclui na mesma o professor da educação infantil, o qual passa a ter como função:

I - *participar* da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - *elaborar e cumprir* plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - *zelar* pela aprendizagem dos alunos; IV- *estabelecer estratégias de recuperação* para alunos de menor rendimento; V - *ministrar dias letivos e horas-aula* estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - *colaborar com*

*atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, LDB 9394/96, tit IV, art. 13,)*<sup>39</sup>

Nascimento (2000) alerta, à luz do que sugere a LDB, para o perigo de se preparar professores para a educação infantil sem se levar em conta o educar e cuidar, pois para a autora, a função do professor da educação básica restringe-se ao ensino fundamental e médio. Corre-se o risco, dessa forma, de se definir o fazer do professor de educação infantil à imagem e semelhança dos profissionais dos demais níveis de ensino, o que poderia possibilitar, no caso da educação infantil, ao ensino de conteúdos do ensino fundamental de forma simplificada.

A preocupação proposta por Nascimento (2000) é justificável pelo fato de se dispensar o mesmo tratamento a dois níveis distintos de ensino e particularmente, quanto à formação dos profissionais que neles atuam. Indica-se também um maior ganho para os profissionais da educação infantil – o estabelecimento de um nível mínimo de formação para o exercício, eis que o art.62 do mencionado diploma legal estabelece que sua formação “[...] 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, na modalidade Normal*” (BRASIL, LDB 9394/96, tit. VI, art. 62).<sup>40</sup>

O que parece ser um ganho, uma aparente conquista para o professor de Educação Infantil num primeiro momento – o estabelecimento da formação “em

---

<sup>39</sup> Grifos da autora.

<sup>40</sup> Grifos da autora.

nível superior” se desfaz, entretanto, pela hierarquização de níveis/cursos e instituições, cabendo ao professor de Educação Infantil e Séries Iniciais os níveis e instituições do grau mais baixo da hierarquia.

Para Brzezinski (2001), a manutenção do nível mais baixo de formação para os professores das crianças menores causa “perplexidade”, pois “[...] as investigações sobre desenvolvimento infantil comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação mais aprofundada para atenderem a faixa etária não afeta a abstrações” (BRZEZINSKI, 2001, p. 159).

Considerando as considerações de Nascimento (2000) e o encaminhamento mais amplo da formação dos professores, constata-se que essa contradição foi construída, com a inclusão da formação do professor de Educação Infantil no âmbito da formação para a educação básica, sem que fossem levados em conta os encaminhamentos e discussões quanto à especificidade da docência na área, nem os trabalhos desenvolvidos nesse sentido no âmbito do COEDI. Há que se perguntar como retomar essa questão articulando os estudos da área da Educação Infantil quanto à especificidade de seu professor, com os encaminhamentos para a formação dos professores para os demais níveis de ensino.

Quando se analisa, na LDB 9394/96, o lócus de formação dos professores, observa-se que, no artigo 63, os Institutos Superiores de Educação (ISE) são criados como locais destinados à formação em nível superior, destinados aos docentes que atuam na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Aguiar (2001) lembra que os ISE somente apareceram como lócus de formação quando foi interrompido o processo democrático e “somente com a

interrupção da trajetória do projeto da Câmara, com a entrada em cena do substitutivo do senador Darcy Ribeiro é que esses institutos emergiram” (AGUIAR, 2001, p. 201).

Para Silva (1998) “essa grande diversidade de possibilidades de formação dos professores da educação básica tenderá a dificultar ainda mais a construção da identidade profissional do magistério” (SILVA, 1998, p. 100). Permanece a formação mínima indicada na LEI 5692/71, na qual o nível superior também era indicado como ideal. Estaria o tamanho das crianças com as quais atuam esses docentes influenciando na determinação do nível mais baixo para sua formação? A exigência de um nível mínimo inferior para os profissionais que atuam com as crianças abaixo de 10 anos, pode significar que essas crianças têm menos direito que os maiores a profissionais qualificados?

Para os professores leigos que atuam especialmente nas creches pode ser considerado um ganho, pois lhes garante um nível mínimo para sua formação. Para a formação do professor de educação infantil como categoria profissional o não estabelecimento do nível superior como mínimo e sua retirada do âmbito das universidades foi uma perda, quanto à qualidade e possibilidade de reconhecimento da categoria.

Para Minto e Muranaka (2002), a LDB 9394/96 aparentemente apresenta uma evolução quanto à formação dos profissionais para a Educação Infantil ao denominá-los docentes, porém sua formação é negligenciada ao ser estabelecido o nível médio na modalidade Normal como exigência mínima para o acesso à carreira. Esse fator é reforçado pelo fato de que a formação em nível superior, encontrar-se prevista sob a forma de habilitação no curso Normal Superior no

interior dos Institutos Superiores de Educação. Para os autores, isso é uma forma de aligeiramento e de baixar os custos.

A partir dessas novas orientações legais, a formação desses profissionais passa a ser foco de maior atenção e preocupação nos discursos do meio científico e dos órgãos oficiais em nível federal, estadual e municipal. Segundo Kishimoto (1999), “a formação de profissionais de educação infantil começa a ser discutida com maior vigor após a Lei 9394/96” (KISHIMOTO, 1999, p. 63).

A ênfase na formação se fazia necessária e vinha sendo reivindicada como direito do professor, pois o quadro nacional apresentava que, “[...] em 1994, 40% dos professores que atuavam na educação infantil não haviam completado o ensino fundamental” (ROSEMBERG, 1994, p.62).

Já os dados de 1996, conforme levantamento realizado MEC/INEP/SEEC (BRASIL/MEC/SEF, 1998a, vol. I, p. 40), indicam 7,38% dos professores com o ensino fundamental incompleto e 8,69% com apenas o ensino fundamental completo.

Após a LDB, tem início uma fase de elaboração de muitos documentos indicando como deverá ser a formação dos professores de Educação Infantil no âmbito da educação básica. Tais documentos tratam do aspecto específico da formação, e estabelecem o lócus e as diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica, incluindo a formação para a docência na educação infantil. Entre os documentos institucionais, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI, tratado a seguir.

### **3.5 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)**

O RCNEI, à semelhança dos PCNs é um referencial elaborado pelo MEC com o objetivo de “normatizar” ou “uniformizar” o “ensino” na Educação Infantil. Sua publicação trouxe mais polêmicas para uma área na qual os profissionais vinham construindo, através de um longo processo de discussão, uma linha de ação própria, partindo de referenciais específicos, cavando seu próprio espaço e definindo seu perfil dentro do sistema educacional.

Esses profissionais mantiveram a preocupação em garantir a sua especificidade, procurando não reproduzir nas pré-escolas e creches, a mesma realidade do ensino de primeiro grau e buscado sair do espaço de “preparação para” onde se tentou colocar a Educação Infantil. A recente normatização institucional acaba por tolher estas e outras questões que vinham sendo discutidas, surgindo como uma proposta asséptica, acima das polêmicas e calando-as.

Contraditoriamente, apesar de não apontar qual seria o profissional apto para atuar nesse segmento educacional, o RCNEI (1998) pressupõe um profissional altamente qualificado, capaz de trabalhar interdisciplinarmente, visto que propõe a “[...] integração de vários campos do conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, RCNEI, Vol. I, p. 41). Isso se afigura uma contradição, pois, o trabalho cotidiano da Educação Infantil é desenvolvido por profissionais de escolaridade diversificada, da qual apenas uma minoria tem formação específica e um percentual ainda menor cursou o nível superior (conforme exigido pela LDB), sabendo-se também que os profissionais

com mais anos de escolaridade encontram-se em regiões economicamente mais ricas do país.

Além da tarefa de integrar o cuidado e a educação nas propostas de formação docente na Educação Infantil, é premente aparelhar o enorme contingente de profissionais leigos ou sem formação específica para exercer a docência junto às crianças menores de 6 anos.

Os desafios relativos à formação de professores de educação infantil, são tão grandes quanto a necessidade de investimentos e de ampliação do atendimento. Passando à análise dos objetivos declarados frente à realidade das ações aplicadas, percebe-se que a política que vem sendo efetivada para educação infantil é bem diferente daquela apresentada nas intenções.

Em fevereiro de 1998 a versão preliminar do documento foi encaminhada a vários profissionais ligados à área da educação infantil para emissão de parecer, a ser devolvido ao MEC. Por conta de vários percalços, os “pareceristas” solicitaram tempo maior para o aprofundamento dos parâmetros propostos à Educação Infantil, haja vista não haver consenso quanto à necessidade de haver um referencial curricular para a referida área da educação.

Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas, por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos, revelando o quanto foi prematura a elaboração do referido documento, uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o

termo “currículo” carrega<sup>41</sup>.

Dentro desse contexto, o RCNEI deve ser compreendido como um material institucional, entre outros, que serve de bases referenciais para os processos de formação de professores em curso, transformando-os em “pacotes de formação” previstos nos ordenamentos e recomendações legais. São documentos que procuraram referenciar o papel do MEC em cumprir com sua tarefa de subsidiar os sistemas de ensino com relação à formação de seus profissionais em termos de diretrizes e parâmetros.

Dando-se continuidade ao trabalho, apresentar-se-á a seguir o programa PEC Formação Universitária Municípios, implantado em São Paulo nos anos 2003 e 2004, a partir do documento que o norteia, tendo por base algumas das legislações analisadas neste capítulo.

## **CAPÍTULO IV**

### **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS**

Este capítulo visa a apresentar o Programa PEC – Formação Universitária Municípios (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003), buscando identificar sua estrutura e organização, no intuito de viabilizar a análise e interpretação do mesmo. O objetivo principal é apresentar aos leitores e

---

<sup>41</sup> Ver a esse respeito CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: GOULART, A. L. e PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**, 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

estudiosos do tema o desenho educacional e político-pedagógico que norteou a execução do programa de formação de professores das redes públicas municipais do Estado de São Paulo, implementado nos anos 2003 e 2004, propiciando formar a base cognitiva para a execução de futura análise crítica de seu desenho e implementação.

Neste intuito, este capítulo foi subdividido em itens, apresentados a seguir.

#### **4.1 O PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS E O CONTEXTO DE SUA REALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SEUS MENTORES**

O Programa PEC – Formação Universitária Municípios originou-se do Programa PEC – Formação Universitária, desenvolvido nos anos 2001 e 2002 pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, como resposta às exigências legais de capacitação para os professores efetivos em exercício na rede pública de ensino, com formação em curso normal ou na habilitação do magistério, no nível médio.

O Programa PEC – Formação Universitária, desenvolvido pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo<sup>42</sup> foi considerado pela Secretaria como um

---

<sup>42</sup> A Deliberação do CEE N. 12/2001, dispôs sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, dirigido aos professores efetivos da rede pública, regulamentando a autorização para a oferta, oferecida por Universidade ou por Instituições de Ensino Superior, jurisdicionadas ao Conselho Estadual de Educação, que ministrem cursos autorizados de licenciatura plena. Além disso, essa deliberação regulamentou e instruiu o pedido de autorização para a promoção do curso, contendo todo o processo de elaboração e execução, tais como: o período e a carga horária referente ao projeto pedagógico do curso; as atividades específicas a serem desenvolvidas nos mesmos; o plano de formação para a docência escolar; o cronograma e relacionamento de todas as disciplinas e demais atividades, compreendidas de títulos, ementas, cargas horárias, bibliografia básica, metodologia de trabalho e formas de avaliação; a relação de professores e suas respectivas qualificações, assim como o número previsto de horas de trabalho nas atividades do curso; a indicação do coordenador do curso, com titulação mínima de mestre. A Deliberação

sucesso, havendo graduado, segundo dados da Secretaria, cerca de 6.500 professores da rede estadual paulista.

Em função de seu incontestável êxito, o mencionado programa despertou a atenção das instâncias municipais que, numa tentativa de antecipar o cumprimento das exigências estabelecidas pela LDB 9394/96 (que requerem a formação de profissionais de educação para a educação básica em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação), buscaram o apoio do Estado, visando sua implementação na esfera Municipal.

Paralelamente, para atender as exigências legais e qualificar os professores da rede municipal de São Paulo, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Seção São Paulo (UNDIME), na qualidade de representante dos Dirigentes Municipais paulistas, buscou obter a parceria e o envolvimento do Estado, no intuito de oferecer aos municípios a mesma oportunidade ofertada aos professores da rede estadual, mediante a viabilização do PEC - Formação Universitária Municípios. Em decorrência de tais diretrizes, foi firmado um convênio entre a UNDIME e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, e duas Universidades paulistas: USP e PUC-SP.

O Programa Especial – PEC – Formação Universitária Municípios foi desenvolvido à semelhança do Programa PEC – Formação Universitária, utilizando-se da mesma estrutura e da quase totalidade de material impresso deste último, porém foram necessárias algumas adaptações e acréscimos, a fim

---

também dispôs sobre o diploma dos concluintes, identificado na mesma como “equivalente” à licenciatura plena, para fins de docência e de continuação de estudos.

de contemplar as duas formações em nível superior de professores: a de Educação Infantil e a de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental que tinham apenas titulação em magistério em nível médio.

A implementação desse programa atendeu também à exigência estabelecida na Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 30, inciso VI, conferiu aos municípios a competência de "[...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de Ensino Fundamental" (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 38).

Assim, já no seu nascedouro, o Programa ora em análise representou a observância de duas exigências legais: a primeira, relacionada à submissão e adequação aos ditames da Constituição Federal de 1988; e a segunda, dirigida ao processo de municipalização dos retro mencionados níveis da Educação Básica, colocando "[...] como desafio para os municípios a formação de quadros que assumissem o Ensino Fundamental e que fossem capazes de promover uma educação de qualidade" (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 5).

#### **4.2 A PROPOSTA DO PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS**

O programa especial PEC - Formação Universitária Municípios tomou como referências os marcos da política educacional ditados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as Recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os dispositivos expedidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, relativos à formação de professores para a Educação Básica, articulados com os

princípios e diretrizes da política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O fundamento legal do PEC - Formação Universitária Municípios é o Art. 81 da LDB 9394/96, que estabelece: "É permitida a organização de programas ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disponibilidades desta lei".

Ainda sob o aspecto legal, verifica-se que a realização do referido curso especial de formação superior atendeu também aos preceitos legais da Lei 9394/96, que em seu título VI - Dos Profissionais da Educação, Arts. 62 e 63 dispõe sobre a formação dos profissionais da educação básica, da qual a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental fazem parte. Dessa forma, constata-se que o Programa PEC – Formação Universitária Municípios além de respaldado em interesses ideológicos que subsidiaram sua realização, conforme a seguir detalharemos, ateu-se à legislação em vigor acerca da matéria.

Do exame dos documentos do referido programa, observa-se que toma como referência os marcos da política educacional, ditados por diversos documentos legais, tais como: a CF/88, a LDB N. 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os dispositivos expedidos pelos Conselhos Nacional da Educação – Resolução CNE 12/2003 e Estadual de Educação – Deliberações CEE N. 12/2001 e N. 13/2001, relativas à formação de professores para a Educação Básica, além de apresentar-se em conformidade com as orientações do Banco Mundial, consubstanciadas nas propostas para educação dos países em desenvolvimento. Tais orientações, expedidas “com vistas a influir

sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais.” (CORAGGIO,1998, p. 75), foram adotadas a partir da utilização de uma metodologia que, segundo os fundamentos do programa, visa o aprimoramento e a qualificação do profissional da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, privilegiando o uso de tecnologias avançadas de comunicação e informação como suporte adequado para as ações pedagógicas na rede oficial de ensino.

No processo de municipalização destes níveis da Educação Básica, colocou-se como desafio para os municípios a formação de quadros que assumissem o Ensino Fundamental e que fossem capazes de promover uma educação de qualidade. Nessa direção, a promoção de políticas públicas de educação, voltadas à valorização profissional e formação do magistério, tornou-se uma preocupação constante dos poderes públicos municipais.

O desenvolvimento de ações de formação docente em exercício, centralizadas ou descentralizadas, passou a fazer parte do cotidiano das redes municipais. Entre estas ações, a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, que é preconizada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), também passou a ser considerada, com o intuito de dar continuidade às ações de valorização profissional do magistério dos municípios paulistas.

#### **4.3 PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS, POLÍTICO-INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS**

O Programa PEC Formação Universitária foi elaborado, a partir de sete princípios norteadores, identificados abaixo:

- Exercício da docência como referência da organização institucional e pedagógica;
- Professores como agentes fundamentais para implementação de políticas educacionais;
- Diretrizes, referências e parâmetros curriculares nacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental como referência na formação multidisciplinar dos professores;
- Construção de competências como eixo organizador do currículo;
- Coerência entre a formação e a prática do professor;
- Domínio de objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática;
- Pesquisa como elemento de fundamental na formação dos professores.

A seguir, descrevem-se estes princípios, na forma como foram concebidos pelo Programa.

#### **4.3.1 O exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do Programa de formação de professores**

Tal princípio objetivou situar o processo de formação de professores no contexto de sua história de trabalho nas escolas da rede oficial pública de ensino, com atividades realizadas em um quadro institucional próximo, articulado e

permeável às necessidades e características do sistema de ensino público e à forma de operação de suas unidades escolares, e organizadas em propostas pedagógicas que contemplem a variedade das situações escolares nas quais os professores realizam seu ofício.

Segundo o documento, do ponto de vista institucional, o princípio norteou-se na indicação do CEE N. 07/2000 que se baseia no pressuposto pelo qual a variedade das situações escolares deve ser o ponto de partida para formulação de propostas, fundando-se no reconhecimento da especificidade do exercício do magistério enquanto profissão diferenciada. A referida Resolução reconhece que o exercício do magistério somente se torna possível no espaço institucional da escola, haja vista que esta é concebida como o núcleo das preocupações teóricas, além de constituir-se no espaço de realização das atividades práticas nos processos sistematizados de formação de professores, e na qual o profissional possa ser instigado a enfrentar as mudanças contemporâneas que se fazem presentes no espaço escolar.

Desta forma, o Programa, a partir do princípio delineado, propôs um desenho curricular baseado na relação entre as vivências educadoras e o contexto escolar, enquanto “[...] momentos privilegiados de produção didático-pedagógica, de sínteses parciais e avaliação dos conteúdos trabalhados ao longo do Programa” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 07).

#### **4.3.2 Os professores são agentes fundamentais na implementação de políticas educacionais**

É o princípio delineado pelo Programa que relacionou o processo de formação dos professores à composição de sua identidade profissional inserida

no contexto do projeto pedagógico de cada escola, mas associado institucionalmente aos princípios que orientam a reforma da Educação Básica do país. Assim, a partir deste princípio, o PEC – Formação Universitária Municípios, pretendeu contribuir ao “[...] esclarecimento, a sensibilização e a mobilização dos professores na garantia dos aspectos centrais desta política, especialmente, nas suas decorrências e implicações no centro do processo educativo” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 08).

O significado prático deste princípio desvela-se no projeto pedagógico; de tal sorte, a construção curricular baseada no conteúdo enquanto meio à produção das aprendizagens; as novas práticas da avaliação pautadas na regulação da aprendizagem e a introdução da progressão continuada - constituem-se em conteúdos permanentes e fundamentais no processo de formação contínua dos professores.

#### **4.3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar**

Tal princípio preconiza a docência escolar como o eixo estruturador curricular, considerando o estudo aprofundado dos conteúdos curriculares desenvolvidos na educação infantil e no ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries como um aspecto central da formação dos professores. O programa referenciou o estudo dos conteúdos na análise sistematizada das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”, no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” e nos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, todos eles documentos

reconhecidos como referências na discussão curricular, disseminados na comunidade educacional.

#### **4.3.4 A construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo**

O projeto concebeu o conceito de competências a partir de Perrenoud (1998 apud PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 9), que conceitua competência como a capacidade de mobilização de recursos necessários ao enfrentamento, com eficácia, às situações complexas e inéditas ao educando. A partir de tal premissa o programa assumiu que o ponto de partida e de chegada da formação do professor é a sua atuação profissional no contexto da instituição escolar, nos marcos de seu plano de desenvolvimento institucional, com destaque para o seu projeto pedagógico.

A sistemática curricular no Programa PEC – Formação Universitária Municípios (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003) tomou como base as seguintes competências de referência, que norteariam o monitoramento e a avaliação no programa:

- Problematizar, explicitar e debater situações contextualizadas, relacionando práticas e vivências socioculturais com os conteúdos, os métodos e as técnicas;
- Reconstruir a unidade e a complexidade da existência docente com as suas diversas implicações presentes na valorização do conhecimento em construção;
- Compartilhar a reflexão pessoal crítica em grupos de âmbitos diversos para permitir mudanças de práticas, atitudes e revisão de valores;

- Participar de processos de investigação e intervenção com outros docentes e alunos, utilizando métodos diversos;
- Favorecer a pluralidade e valorizar a diversidade no sentido de trabalhar conceitos em contextos diversificados, a partir de novas perspectivas e referenciais;
- Ler, interpretar e atuar na sociedade, a partir dos sinais de mudança do mundo contemporâneo;
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- Compreender e atuar sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar na escola;
- Organizar formas mais ativas, interessantes e significativas de aprendizagem;
- Solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar;
- Desenvolver trabalho coletivo em interação com alunos, pais, comunidade e outros profissionais da escola e fora desta;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente.

As competências assinaladas no Programa sintetizaram as recomendações dos documentos institucionais existentes acerca da matéria, indicando a necessidade de serem as mesmas adotadas nos de cursos de

formação de professores, como instrumento para a atuação multidisciplinar dos referidos profissionais.

#### **4.3.5 A coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deve pautar todas as atividades que serão desenvolvidas durante o Programa**

Por este princípio, o documento indicou que a prática docente dos alunos-professores do PEC – Formação Universitária Municípios, seria problematizada no novo contexto de formação, buscando sua adequação aos pressupostos recomendados pelas diretrizes normativas e institucionais vigentes no país, evidenciando a necessidade de perseguir coerência absoluta entre teoria e prática, no exercício de tal atividade. Segundo as diretrizes do Programa, esta coerência parte dos seguintes pressupostos:

- Simetria entre a formação e o exercício profissional;
- Contextualização da aprendizagem do professor;
- Papel central do tratamento a ser dado aos conteúdos;
- Ênfase em processos de avaliação.

#### **4.3.6 O domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados**

Quanto a este princípio, o Programa, pautado nas diretrizes e normas legais, objetivou priorizar o domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática pelos professores, em torno do exercício de novas experiências nas quais, segundo o documento, sejam “convidados a conhecer com profundidade e transformar os saberes socialmente construídos em objetos de ensino e de aprendizagem escolar” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 11).

A profundidade dos conhecimentos referentes às áreas curriculares foi concebida como fundamental e indispensável no processo de formação dos professores, segundo o Programa, no sentido de que possa o professor, ter autonomia de planejamento. O documento considerou explicitamente esta autonomia como característica distintiva e essencial.

Os princípios do domínio dos objetos e da transposição didática foram reconhecidos no documento como fundamentais na relação entre saberes, currículo e ciência. Para o programa, os saberes curriculares e os saberes científicos, ainda que não equivalentes, não são plenamente distintos, posto que os currículos de formação e da escola se operam na transposição didática proposta por Chevallard (1997 apud PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003), no processo de transformação da cultura em objeto de ensino e de aprendizagem escolar, pelo qual ocorre a articulação dos diversos saberes das variadas áreas, com o objetivo de se construir um "conhecimento menos fragmentado" (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 12).

#### **4.3.7 A dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana**

O princípio da dimensão da pesquisa no Programa PEC – Formação Universitária Municípios, objetivou oferecer situações e experiências de investigação aos professores, na expectativa de "ampliar as competências orientadas à investigação docente" (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 12), através do desenvolvimento de atividades baseadas em procedimentos de pesquisa científica.

O Programa ressaltou que os processos de investigação e descoberta devem estar conectados aos referenciais teóricos de diferentes ciências nas mais diversas áreas do conhecimento que compõem a matriz curricular. Assim, evidenciou que para o professor se desenvolver como pesquisador, os resultados do que produzir deverá ser socializado através de mecanismos e instrumentos midiáticos e interativos.

#### **4.4 OBJETIVOS E METODOLOGIA**

O Programa foi oficialmente intitulado como *Programa Especial de Formação de Professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental* e, baseado no Artigo 81 da LDB<sup>43</sup>, teve como objetivo geral, oferecer aos professores de redes municipais paulistas atuantes “em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que possuem formação em Nível Médio” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 13), por meio de instrumentos de tecnologia avançada em comunicação e informação, um programa superior especial de licenciatura plena, com organização curricular que garantisse a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino em torno de construção de competências, “fornecendo diploma correspondente expedido pelas instituições de ensino superior, contratadas para este fim” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 13).

Para a consecução do objetivo geral, o Programa indicou objetivos específicos no sentido de possibilitar os meios necessários para:

---

<sup>43</sup> BRASIL. Lei N. 9394/96, de 20/12/1996.

➤ Habilitar professores efetivos de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de redes municipais, visando à melhoria de sua atuação na rede oficial de ensino.

➤ Possibilitar a experimentação e avaliação pela comunidade acadêmica paulista, mediante mídias interativas organizadas e monitoradas pela UNDIME, FDE, USP e PUC-SP.

➤ Ampliar as referências teórico-conceituais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagens no cotidiano escolar.

Do ponto de vista metodológico, a proposta foi apresentada na perspectiva de um programa presencial, apoiado em mídias interativas e organizado sob o formato de 4 módulos que sistematizaram seus referenciais teóricos, através de temas e unidades presentes na estrutura escolar.

Seu funcionamento previu a articulação entre 5 modalidades de atividades, que segundo o documento do Programa, fornecem consistência à proposta pedagógica, a saber: Videoconferências (VCs), Teleconferências (TCs) e Trabalhos Monitorados (TMs)<sup>44</sup>.

Cada módulo contou com VCs e TCs que forneceram o suporte teórico-conceitual, por meio de aulas, palestras e dinâmicas de trabalho presencial virtual. Antecedendo-os ou sucedendo-os, ocorreu o desenvolvimento de TMs orientados por sessões *on-line*, *off-line* e de suporte.

---

<sup>44</sup> As VCs ocorrem duas vezes por semana, com duração de 04 horas cada, e são ministradas por docentes Mestres e Doutores indicados pelas Universidades; as TCs, mensalmente, com duração de cerca de 3 horas, ministradas por convidados indicados pelas Universidades; os TMs, com carga horária de 16 horas semanais, abrangem atividades *on-line*, sessões *off-line* e sessões de suporte supervisionadas por tutores e assistentes indicados pelas Universidades (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003).

Os TMs objetivaram desdobrar os temas trabalhados nas aulas por videoconferência e nas palestras e debates por teleconferências e abrangeram, segundo o Programa, momentos de “simulação de prática, questionamentos para reflexão docente, desenvolvimento de sistematizações através do método científico e avaliação contínua, compreendendo produções diversas por par dos alunos-professores” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 14). As sessões *off-line* foram orientadas por tutores e as *on-line* por meio da interação entre alunos-professores e assistentes virtuais<sup>45</sup>, enquanto que as TMs de suporte, a cargo do próprio aluno-professor, dentro ou fora do ambiente educacional do Programa.

As modalidades propostas no Programa se complementaram com outros 4 tipos de atividades: Vivências Educadoras (VEs), Oficinas Culturais (OCs), Escrita de Memórias e Desenvolvimento de Pesquisa e Escrita de Monografia sob forma de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)<sup>46</sup>.

As VEs se desenvolveram durante o desenvolvimento integral do Programa, com ênfases diversas e objetivaram ampliar a relação entre o aluno-professor com o universo da sala de aula, escola e comunidade. Esta associação, segundo o documento, se referencia no princípio da articulação entre a teoria e a prática dos profissionais.

---

<sup>45</sup> Os tutores são de um por turma de 40 cursistas o atendimento das sessões *on-line* é realizado na proporção de um assistente por até 60 cursistas por sessões. Ressalte-se que a interação entre alunos e professores com os assistentes virtuais, via *intranet*, é somente possível por meio de protocolos de trabalho previamente estabelecidos (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003).

<sup>46</sup> As VEs são atividades que ocorrem sob a supervisão dos tutores e/ou orientadores, com carga horária variada; As OCs, sob a supervisão dos tutores também com carga horária variada, assim como a Escrita de Memórias; Os TCCs, sob a supervisão dos orientadores acadêmicos, indicados pelas Universidades (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003).

As OCs foram previstas paralelamente ao desenvolvimento dos módulos interativos e objetivaram ampliar o que o Programa caracteriza como universo cultural dos alunos-professores quanto aos usos da leitura e da escrita.

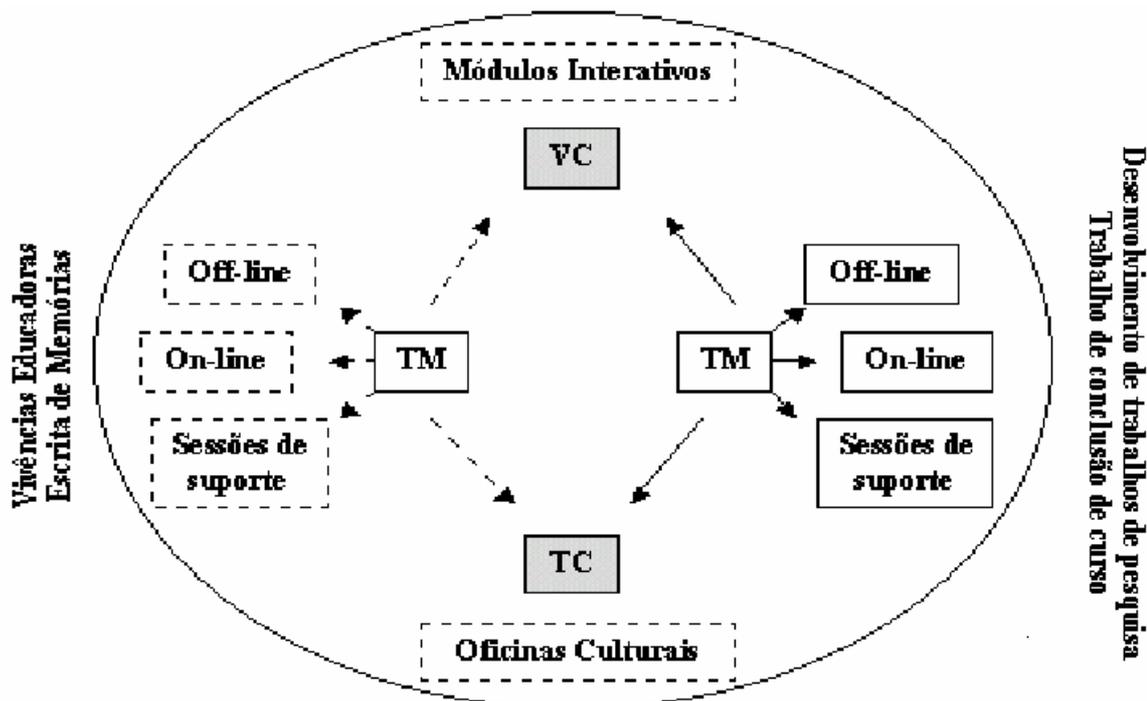
A Escrita de Memórias intentou relacionar o aluno-professor entre o novo conhecimento aprendido e experiências vividas anteriormente, onde estes conhecimentos estiveram presentes, “quer no seu papel de aluno, quer no de professor” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 15).

Os TCCs, programados previamente no currículo, segundo o Programa destinaram-se a ser realizados individualmente, orientados por 01 orientador acadêmico (docente ou assistente), supervisionando esta prática para cada grupo de 40 alunos. O documento ressalta que, a critério das Universidades, um professor poderia atender mais de um grupo.

A figura a seguir representa a estrutura de funcionamento do Programa.

## **FIGURA 1**

### **ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS**



Fonte: Programa de Educação Continuada / PEC – Formação Universitária Municípios, 2003.

#### 4.5 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

O documento sugeriu a avaliação do Programa por níveis.

O primeiro nível refere-se ao Programa e a seu impacto no contexto da prática educativa dos alunos-professores nas escolas em que exercem docência. Para este nível avaliativo, o Programa indicou que deveria ser realizado por uma agência especializada, com reconhecida competência na área, a ser contratada pela FDE.

O segundo nível de avaliação refere-se às aprendizagens dos alunos-professores no transcorrer do Programa frente aos objetivos de formação propostos. Deste nível, conforme informado pelo documento, “dependem tanto as conclusões sobre o crescimento de cada aluno-professor como as decisões sobre

sua certificação” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 16).

À semelhança do ocorrido com a orientação, a concepção de avaliação se alinhou com a perspectiva de desenvolvimento de competências profissionais. Pretendeu-se assim, avaliar a capacidade de acionamento dos instrumentos qualitativos, diagnosticando o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos, segundo os pressupostos legais do MEC para a formação inicial de professores de Educação Básica em cursos de nível superior (MEC, 2000, apud PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003). Sendo assim, o Programa previu que a avaliação deveria levar em conta “a adequação das situações de ensino propostas e a participação dos diferentes educadores e atores sociais envolvidos, inclusive de representantes das escolas nas quais os professores exercem sua docência” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 17).

Os instrumentos propostos foram indicados como referenciais diagnósticos para identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados em um contexto observado, a partir da elaboração de uma rotina de trabalho semanal, levando-se em consideração: indicadores oferecidos pelo formador, definição de intervenções adequadas e alternativas às que fossem consideradas inadequadas, planejamento de situações didáticas consoantes com um modelo teórico estudado, reflexão escrita sobre aspectos estudados e estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

O documento indicou uma avaliação inicial que tomasse por referência os objetivos de formação propostos e a caracterização dos alunos-professores, levando-se em consideração as suas expectativas frente ao Programa. Esta avaliação diagnóstica foi indicada como orientadora do encaminhamento a abordagem dada aos conteúdos propostos.

Após esta avaliação diagnóstica, o Programa propôs a construção de uma sistemática de avaliação processual que visou apreender as diferentes aprendizagens e sustentar as escolhas de encaminhamento das situações de ensino e de aprendizagem. O documento indicou que esta avaliação deveria envolver diferentes protagonistas, com utilização de diferentes procedimentos avaliativos.

O terceiro passo seria o da avaliação dos produtos, das sínteses parciais e finais do Programa, dos estudos independentes e da síntese elaboradora, que, conforme definido no documento, “devem ser realizados, sempre que possível, numa dimensão coletiva, envolvendo os alunos-professores, os docentes do Programa e as comunidades escolares” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 17).

O documento ressaltou que estes três momentos deveriam ser realizados e articulados de forma explícita, como forma de possibilitar a reflexão sistemática dos alunos-professores em relação à prática docente.

Tomando por base as concepções propostas de avaliação que permeiam o documento – diagnóstica, processual, permanente e contínua – o Programa sustentou sua avaliação na experiência do professor-aluno e do aluno-professor,

que vivencia um conteúdo com o qual apreenderá princípios e métodos de avaliação de aprendizagem a aplicar na sala de aula.

#### 4.6 PROPOSTA CURRICULAR: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

O Programa foi concebido com diferentes modalidades de atividades desenvolvidas ao longo dos módulos interativos. O quadro a seguir, expressa de que forma foi efetuada a distribuição nos eixos temáticos.

##### QUADRO 1

##### ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DOS MÓDULOS E DOS EIXOS TEMÁTICOS DO PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS

MÓDULO	EIXO TEMÁTICO	CARGA HORÁRIA
<b>Módulo introdutório</b>	Capacitação em informática	44 horas
<b>Módulo 1</b>	O PEC - Formação Universitária Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor	150 horas
<b>Módulo 2</b>	Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares	1252 horas
<b>Módulo 3</b>	Currículo: Espaço e tempo de decisão coletiva	98 horas
<b>Oficinas Culturais</b>		140 horas
	<b>TOTAL</b>	<b>1684 horas</b>

Fonte: Programa de Educação Continuada / PEC – Formação Universitária Municípios, 2003.

Quanto às outras modalidades de atividades, o Programa sugeriu o desenvolvimento de atividades complementares paralelamente à sua execução. Foram previstas pelo Programa onze Vivências Educadoras, com cargas horárias diferenciadas, totalizando cerca de 140 horas de trabalho no programa e 360 horas de aplicação na sua comunidade escolar (prática de ensino).

O quadro a seguir representa a estrutura dos eixos e as vivências sugeridas no Programa.

**QUADRO 2****ESTRUTURA DAS VIVÊNCIAS EDUCADORAS SUGERIDAS PELO PROGRAMA PEC –  
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS**

MODALIDADE DE ATIVIDADE	EIXOS TEMÁTICOS
<b>VIVÊNCIAS EDUCADORAS</b> (Proposta preliminar)	1. Diagnóstico inicial da realidade escolar.
	2. Ampliação do conhecimento da realidade escolar, a partir da análise de critérios e dados de avaliação externa e interna da escola.
	3. Análise de projetos e/ou ações de recuperação e reforço.
	4. Análise de práticas de letramento e alfabetização e elaboração de um projeto de trabalho, seu desenvolvimento e avaliação.
	5. planejando um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de língua portuguesa, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
	6. observação e análise de proposta curricular de Matemática junto a uma escola, envolvendo direção, coordenação, professor e alunos.
	7. Ampliação do conhecimento da realidade escolar, a partir de referencias teóricos e procedimentos de análise trabalhados nos temas 6 e 7, objetivando a investigação das relações existentes entre a escola investigada e seu entorno.
	8. Ampliação do conhecimento da realidade escolar, a partir de referencias teóricos e procedimentos de análise trabalhados nos temas 8 e 9, objetivando a investigação das relações existentes entre a escola investigada e seu entorno.
	9. Observação e análise de uma escola de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, Envolvendo direção, coordenação, professor e alunos.
	10. Elaboração de um projeto de trabalho a partir da análise dos dados colhidos nas vivências anteriores (em especial, 1, 2, 3, 7, 8)
	11. Seminários de Formação (Socialização dos resultados das pesquisas realizadas).

Fonte: Programa de Educação Continuada / PEC – Formação Universitária Municípios, 2003.

Em relação às Oficinas Culturais, o programa previu o desenvolvimento de atividades paralelas aos temas e unidades dos módulos, com carga horária prevista para 140 horas, subdivida em três blocos articulados aos pressupostos metodológicos da proposta curricular, visando à ampliação cultural do aluno-professor.

Estas atividades deveriam ser articuladas em torno de oficinas que estimulassem a produção de textos e a utilização de linguagens diversas nos

campos da arte e da literatura. O quadro a seguir, representa a estrutura das atividades sugeridas no Programa.

### QUADRO 3

#### ESTRUTURA DAS ATIVIDADES DAS OFICINAS CULTURAIS INDICADAS PELO PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS

MODALIDADE DE ATIVIDADE	EIXOS TEMÁTICOS
<b>OFICINAS CULTURAIS</b> (Proposta Preliminar)	<b>BLOCO 1</b>
	1. Lendo e produzindo textos acadêmicos
	2. Produção de monografias
	3. Metodologia de Pesquisa
	<b>BLOCO 2</b>
	4. Leituras: histórias de encontros
	5. Literatura
	6. Cinema e teatro
	7. Dança e musica
	8. Artes visuais
	<b>BLOCO 3</b>
	9. Literatura: o professor leitor e formador de leitores
10. Contar histórias e letramento	
11. As diferentes linguagens no ensino	
12. Produção de texto	

Fonte: Programa de Educação Continuada / PEC – Formação Universitária Municípios, 2003.

Em relação às Memórias, foi previsto pelo programa o desenvolvimento de atividades baseadas em relatos autobiográficos, nos quais o aluno-professor registrasse sua aprendizagem, seus desafios e acertos.

Estas atividades apresentam caráter investigativo, uma vez que os registros “permitem, ao aluno-professor, retomar e analisar o seu percurso docente, anterior, e atual e a evolução dos seus dilemas/situações-problema” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 20), previstas em

11 momentos, com carga horária total de 72 horas, desenvolvidas ao longo do Programa.

O quadro a seguir, representa a composição destas atividades de Memórias, conforme a sugestão proposta pelo Programa.

#### QUADRO 4

##### ESTRUTURA DAS ATIVIDADES DE MEMÓRIA INDICADAS PELO PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS

MODALIDADE DE ATIVIDADE	EIXOS TEMÁTICOS
<b>MEMÓRIAS</b>	1. Lembranças do tempo de aluno-criança
	2. Um olhar na escola e um olhar sobre escola
	3. A avaliação da aprendizagem do aluno-professor
	4. Um inventário do ano letivo concluído
	5. Projetos para um novo ano letivo
	6. Aprendizagem e avaliação
	7. Referente ao Tema 4 – Língua Portuguesa
	8. Referente ao Tema 5 – Matemática
	9. Referente ao Tema 6 – Natureza, Ciências, Meio Ambiente e saúde e ao Tema 7 – Espaço, tempo e cultura: história, geografia, pluralidade e ética
	10. Referente ao tema 8 – Arte e Educação e ao Tema 9: Corpo, movimento, sexualidade e saúde
	11. Identidade Profissional

Fonte: Programa de Educação Continuada / PEC – Formação Universitária Municípios, 2003.

Para a realização destas atividades, o Programa propôs a distribuição de 3300 horas, concluída em 24 meses, a partir da seguinte divisão:

➤ Desenvolvimento dos Módulos Interativos – 1.684 horas (incluindo-se as Oficinas Culturais).

➤ Atividades complementares – 456 horas (planejamento e avaliação das vivências, escrita de memórias, desenvolvimento de trabalhos de pesquisa).

- Vivências educadoras na escola – 360 horas (prática de ensino).
- Reconhecimento do exercício profissional – 800 horas (associado ao trabalho desenvolvido nas atividades complementares).

O Programa estabeleceu carga horária semanal de até 28 horas, a partir da seguinte distribuição, considerando o trabalho monitorado com cerca de 16 horas.

- Videoconferência – 08 horas.
- Teleconferência – 03 horas.

#### **4.7 ASPECTOS DA INFRAESTRUTURA PROPOSTA**

O PEC – Formação Universitária Municípios estruturou nos espaços escolares de intervenção do Programa, ambientes e equipamentos, nas unidades escolhidas para abrigar esta infra-estrutura. Em situações especiais, os municípios optaram por montar uma infra-estrutura própria, interligando-se à Rede PEC do Estado. A videoconferência e o ambiente de aprendizagem *off-line* foram eleitos enquanto equipamentos de mídia e interativos para dar conta do suporte logístico-estrutural do Programa.

A videoconferência (VC) foi compreendida no Programa como tecnologia midiática e interativa, utilizada para transmitir, simultaneamente, aulas para até 04 salas de recepção em diferentes locais, a partir de um estúdio de geração.

A sala de aula de videoconferência foi prevista com capacidade para 40 alunos, devendo possuir um equipamento de videoconferência, um televisor de 33”, um televisor de 29”, uma câmera documental, videocassete e computador multimídia. Esta sala deveria ser também utilizada como sala de recepção de teleconferência e para atender “à capacidade de alunos dos ambientes de aprendizagem, foram montadas salas extras para receber as teleconferências” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 24). Para sua montagem foram adquiridos e instalados equipamentos necessários para a interação midiática, tais como: antenas parabólicas, aparelho para captação do sinal do satélite, receptor/decodificador digital, estabilizadores, amplificador de sinal, divisor de frequência, televisores, *rack* ou gaiola de proteção para televisor, amplificador de som e caixas acústicas.

Segue uma foto ilustrativa da sala de videoconferência, conforme se apresenta no documento.

#### **FOTO 1**

#### **FOTO ILUSTRATIVA DA SALA DE VIDEOCONFERÊNCIA**



Fonte: Programa PEC - Formação Universitária Municípios – 2003

Em relação ao Ambiente de Aprendizagem *on-line*, o Programa prescreveu a constituição de um espaço de interação na perspectiva de um ambiente virtual de aprendizagem, destinado ao trabalho monitorado com o aluno-professor.

Para a realização das atividades *on-line* foram construídos laboratórios de aprendizagem nas unidades de ensino, com 20 computadores interligados em rede e conectados a intranet / PEC - Formação Universitária Municípios e também à internet, destinado ao trabalho monitorado *on-line*.

Segue uma foto ilustrativa do ambiente de aprendizagem *on-line*, apresentado no documento.

#### **FOTO 2**

#### **FOTO ILUSTRATIVA DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM ON-LINE**



Fonte: Programa PEC Formação Universitária Municípios – 2003

O Ambiente de aprendizagem *off-line* foi concebido enquanto espaço midiático-interativo, com “sala-ambiente de estudos, destinada às sessões de suporte para trabalhos em pequenos grupos ou individuais” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 23).

Para a sala-ambiente, o Programa prescreveu a necessidade de que contivesse uma minibiblioteca com o acervo das referências bibliográficas do Programa – PEC Formação Universitária Municípios, junto aos equipamentos de apoio.

O documento ressaltou, conforme determinam os pressupostos de sua concepção de interação midiática, que a sala-ambiente também deveria estar equipada para a realização de atividades em grupo, para a promoção das Memórias e das produções de textos.

Segue, conforme apresenta o documento, uma foto que ilustra a sala-ambiente de aprendizagem *off-line*.

### **FOTO 3**

#### **FOTO ILUSTRATIVA DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM *OFF-LINE***



Fonte: Programa PEC Formação Universitária Municípios – 2003

No sentido de garantir a transmissão dos programas midiáticos-interativos, foram construídas “salas de geração de videoconferência, constituindo-se de um pequeno estúdio [...] com equipamento de videoconferência, um televisor de 33”, câmera documental, videocassete, computador multimídia e pódio integrador de mídia e sistema de som” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 24).

Segue uma foto ilustrativa, conforme indicação no documento do Programa, da sala de geração das videoconferências.

**FOTO 4**  
**FOTO ILUSTRATIVA DA SALA DE GERAÇÃO**



Fonte: Programa PEC Formação Universitária Municípios – 2003

#### **4.8 INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES NA EXECUÇÃO DO PROGRAMA**

As instituições partícipes do Programa foram responsáveis pelo detalhamento e desenvolvimento da proposta de formação, sendo denominadas no documento do PEC – Formação Universitária Municípios como equipe pedagógica.

As instituições que compuseram a equipe pedagógica, conforme indica o documento foram: Universidade Estadual de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – seccional São Paulo (UNDIME).

Para a execução pedagógica, o Programa prescreveu às instituições partícipes, a criação de uma instância articuladora entre os atores envolvidos no processo, por meio de um “Comitê Gestor, coordenado pelo FDE e com a participação de representantes da UNDIME e das Universidades” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 25) com as seguintes atribuições institucionais:

➤ UNDIME – a participação no processo de acompanhamento do projeto final do Programa em conjunto com as Universidades, a partir, “da Proposta Básica do Programa, projeto este que contém as diretrizes gerais que serviram de referência ao desenvolvimento do projeto final, [...] os eixos temáticos e ementários, [...] as estratégias e a metodologia de funcionamento” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 25).

➤ UNIVERSIDADES – atender aos detalhes pedagógicos, conforme indicado no documento “do projeto final desenvolvido para a primeira edição do Programa (edição especial) com as adaptações que se fizerem necessárias [...], e que envolveu o desenvolvimento do conteúdo, as estratégias e metodologias adotadas” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 25); elaboração de material pedagógico e a responsabilidade pela docência, supervisão, avaliação e certificação dos participantes.

Na ilustração abaixo, vemos o desenho institucional do Programa, conforme se apresenta no documento:

## **FIGURA 2**

### **DESENHO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS**

**Coordenação geral:**

- do planejamento
- da integração das equipes
- da sintonia conteúdo proposta dos eixos temáticos da proposta básica;
- da produção dos materiais de apoio;
- da logística.

**UNDIME:**

- Acompanhamento do desenvolvimento da proposta básica do programa;
- Acompanhamento da metodologia e estratégias de funcionamento do programa.

**UNIVERSIDADES**

- Detalhamento pedagógico do conteúdo, das estratégias e metodologias;
- Definição de equipes e elaboração de materiais;
- Docência, avaliação e certificação.

Fonte: Programa de Educação Continuada / PEC – Formação Universitária Municípios, 2003.

As funções previstas pelo Programa para os responsáveis pelas ações pedagógicas, assumiram perfis coerentes com seus objetivos, identificados no documento (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 27).

A seguir apresentar-se-ão sinteticamente estas funções, no intuito de dar visibilidade às mesmas:

➤ **Coordenação Acadêmica:**

Responsável pelo trâmite interno do Programa, constituindo-se de um Coordenador Geral e três vices-Coordenadores, integrantes do Comitê Gestor.

➤ **Docentes:**

Professores das Universidades e/ou de Instituições de Ensino Superior, com títulos de Mestres ou Doutores. Coube a eles a autoria dos módulos,

cumprindo-lhes ministrar videoconferências e trabalhar de forma integrada com os assistentes e tutores.

➤ **Professores-assistentes:**

Indicados pelos docentes das Universidades podendo ser mestrandos, Mestres ou Doutores, sem necessariamente ter vínculos com as Universidades partícipes, mas supervisionados por um docente das Universidades. Coube-lhes interagir com os alunos em atividades articuladas nas videoconferências, sem contato presencial com os mesmos, trabalhando simultaneamente em Programas por circuito.

O Programa ressaltou que cada videoconferência ministrada pelo Professor-assistente deveria ser “destinada a grupos de 160 a 200 alunos-professores, subdivididos em turmas de cerca de 40 alunos” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 26).

➤ **Tutores:**

Graduados e selecionados pelas Universidades, devendo fazer parte do quadro das Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior, e ser supervisionados pelos docentes. Deveriam possuir experiência de atuação na rede, e acompanhar todas as atividades dos alunos, encaminhando relatórios bimestrais das turmas. O Programa indicou o número de 01 tutor para cada turma (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 27).

➤ **Orientadores Acadêmicos:**

Professores das Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior, com títulos de Mestres ou Doutores. Sua função foi de acompanhamento de grupo de alunos, com o número de 40 para cada Orientador, sendo responsáveis pelas leituras das Memórias, pelos suportes nas elaborações de TCCs e pela centralização dos dados das avaliações dos alunos-professores. Suas relações com os alunos poderiam ser presenciais ou virtuais, por videoconferência ou internet. O Programa prescreveu 01 orientador acadêmico para cada grupo de 40 alunos (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003, p. 24).

#### **4.9 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: UNIDADES TEMÁTICAS TRANSVERSAIS**

O Anexo I do Programa (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS/EMENTÁRIO, 2003) apresentou um ementário como referência, que sintetiza a organização curricular seqüenciada de conteúdos distribuídos em Módulos, Temas e Unidades. Há no documento a descrição de cada módulo com textos de introdução, o recorte conceitual com os respectivos conteúdos, temas, unidades e ementário de considerações acerca da orientação filosófico-pedagógica do Programa.

Nesta organização curricular, duas temáticas transversais permearam os conteúdos e as atividades pedagógicas: Políticas Públicas Educacionais e Possibilidades Tecnológicas Educacionais.

Em relação às Políticas Públicas Educacionais, do ponto de vista dos princípios educacionais, o Programa relacionou a orientação filosófico-pedagógica ao direcionamento político-institucional das instituições partícipes e do próprio

Estado. Neste caso, às políticas educacionais do Estado de São Paulo<sup>47</sup>. Tal direcionamento, não obstante as preocupações com a reflexão dos alunos-professores assinalada no documento do Programa quanto à realidade educacional do País, do Estado e dos Municípios, conclamou-os a, através das discussões geradas nos módulos, contribuir para implementar medidas que objetivassem melhorar a qualidade de ensino e à redução da seletividade, considerando “[...] as possibilidades efetivas e imediatas de ação, levando em conta o contexto educacional [...] responsabilidade da qual nenhum profissional comprometido com a educação pública deste País pode se eximir” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS/EMENTÁRIO, 2003, p. 3).

A temática transversal das políticas públicas se fez presente no Módulo 2 da organização curricular, intitulado “Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdo e didática das áreas curriculares” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS/EMENTÁRIO, 2003, p. 9), com a carga horária de 1.252 horas. Para sua consecução, tomou como referência que os conhecimentos são construídos em processos sociais relativos às diferentes áreas, fundamentais às ações e decisões educacionais.

Desta forma, o Programa concebeu a organização curricular como ação propiciadora de apropriação de conceitos pelos alunos-professores, no sentido de que devam “se apropriar mais efetivamente dos conteúdos das diferentes áreas curriculares para quem possam pensar com mais autonomia e adequação no seu ensino/aprendizagem” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS/ EMENTÁRIO, 2003, p.9).

---

<sup>47</sup> Uma das unidades temáticas diz respeito à reforma educacional brasileira e às políticas educacionais do Estado de São Paulo (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS, 2003).

O quadro a seguir, representa de que forma o tema transversal das políticas públicas permeou o desenho curricular, conforme se apresenta no documento.

#### QUADRO 5

#### ESTRUTURA CURRICULAR DO PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS RELACIONADA AOS CONTEÚDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

MÓDULO 2 – PROGRAMA		
TEMAS	UNIDADES	.. EMENTAS
<b>1. Reformas educacionais e mudanças curriculares</b>  (C. horária: 144 h)	1.1 Revolução tecnológica e currículo	<p>O cenário das mudanças sociais na nova sociedade da informação e os conseqüentes questionamentos realizados ao lugar social da Educação. Trata-se de problematizar as novas formas de difusão sistemática do conhecimento com a explosão da tecnologia da informação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A construção deste cenário sociopolítico e econômico permitira introduzir o estudo das diferentes respostas de diversos sistemas escolares, concretizados nas chamadas reformas educacionais, e das curriculares para Educação Básica.</li> <li>- Educação Infantil: pressões para a escolarização precoce.</li> </ul>
	1.2 Diferentes contextos e tendências das reformas educacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As principais tendências das novas políticas educacionais em diversos países (Espanha, Portugal, Chile, Argentina, México, entre outros), das conseqüentes reformas de sistemas educacionais e suas implicações nas proposições curriculares para creches, pré-escolas e escolas. É importante problematizar uma das idéias hegemônicas de desenvolvimento, que supõe ser a Educação o eixo motor de um processo de transformação produtiva com equidade. Outro aspecto relevante é a tentativa da elaboração de um currículo tradicional, que rompa com o isolamento da escola em relação às sociedades nas quais está inserida.</li> <li>- A reorganização das redes Estadual e Municipal de ensino e o processo de municipalização como parte da descentralização e do fortalecimento da autonomia das instituições educacionais, que é um forte traço das reformas educacionais do final do século XX.</li> <li>- políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil e em outros países. Metas de qualidade. O embate entre a educação e a assistência nas discussões em Educação Infantil.</li> </ul>
	1.3 A reforma educacional em curso no país e a organização curricular: diretrizes, RCNEI, PCN e projetos alternativos	<p>Análise das principais medidas políticas relativas às mudanças curriculares, sobretudo os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Indicação do Conselho Estadual da Educação de São Paulo n. 08/2001 – que dispõe a respeito das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Espera-se que, com essa análise, o aluno-professor possa identificar e contextualizar a proposta de organização curricular no âmbito da reforma educacional em curso no país.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A legislação para a Educação Infantil. Trata-se de conhecer os avanços na regulamentação deste nível de ensino, identificando os desafios para o alcance das propostas.</li> <li>- Financiamento da educação Infantil.</li> </ul>
	1.4 O PNLD e a política estadual do livro didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>- análise do uso que os alunos-professores fazem do livro didático e introdução da discussão sobre os critérios de avaliação utilizados pelo PNLD – que será aprofundada nos temas 4,5,6 e 7 -, visando a uma maior autonomia de escolha e análise pelo professor.</li> </ul> <p>Os princípios e a organização do processo de escolha do livro didático na rede pública do Estado de São Paulo: a autonomia das escolas, a participação dos professores, a proposta dos Módulos que agrupam os livros de ficção e não-ficção, a feira virtual desenvolvida pelo SEE.</p> <p>Os impactos da avaliação de livro didático no mercado editorial e nas escolhas dos professores, associados às propostas de mudança curricular, deverão ser tematizados, como forma de contextualizar a discussão e permitir a síntese dos conteúdos trabalhados neste Tema.</p>

Fonte: Programa de Educação Continuada / PEC – Formação Universitária Municípios/Ementário, 2003.

Junto à temática transversal das políticas públicas, o Programa ressaltou a temática das novas possibilidades tecnológicas, com seus significados e impactos na realidade educacional. Neste sentido, propôs a democratização do acesso às novas tecnologias nas atividades curriculares e nas atividades de suporte, consideradas desafiadoras à escola pública atual, de sua estrutura funcional à gestão.

O Programa problematizou o papel do professor diante das modificações tecnológicas contemporâneas, chamando atenção aos desafios por eles enfrentados como profissionais agentes do processo educacional, evitando o que o documento denominou de “modismos tecnológico-revolucionários que, por vezes, se expressam numa visão de eficácia da educação escolar como única ‘redentora’ das desigualdades do nosso contexto social” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS/EMENTÁRIO, 2003, p. 4).

Ao fazer incursões acerca das possibilidades tecnológicas educacionais e seus impactos, o Programa propôs aos professores o seu uso experimental, de forma reflexiva incorporando-as ao ambiente educacional, contemplando uma das finalidades da formação dos alunos-professores previstas no documento: “refletir e sistematizar sua experiência com o uso das mídias interativas e de comunicação ao longo do PEC – Formação Universitária Municípios, no sentido de tornar-se mais autônomo na gestão de sua própria formação” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS/EMENTÁRIO, 2003, p. 04).

O quadro a seguir, representa de que forma o tema transversal das possibilidades educacionais esteve presente no desenho curricular, conforme se infere do exame do Módulo Introdutório do Programa:

## QUADRO 6

### ESTRUTURA CURRICULAR DO PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS RELACIONADA AOS CONTEÚDOS DE POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS

MÓDULO INTRODUTÓRIO	
TEMAS	UNIDADES
1. <b>Conceitos Básicos de Informática</b> (c. horária: 8 h)	1.1 Windows 98 – principais características do ambiente
	1.2 Criação de arquivos.
	1.3 Painel de controle – <i>windows explorer</i> / gerenciamento básico de arquivos e pastas
2. <b>Recursos para formatação básica de um texto</b> (c. horária: 12 h)	2.1 Word 2000 básico – apresentação de telas, ajuda, formatações básicas, mover e copiar textos, localizar e substituir palavras, corretor ortográfico, bordas e sombreamento, tabela etc.
3. <b>Internet</b> (c. horária: 12 h)	3.1 Principais conceitos e serviços.
	3.2 Navegação e uso do <i>browser</i>
	3.3 Mecanismos de busca
	3.4 Recursos de pesquisa
	3.5 Conceitos de correio eletrônico e <i>download</i>
4. <b>Learningspace</b> (c. horária: 8 h)	4.1 Principais características do ambiente de aprendizagem do trabalho monitorado <i>On-line</i>
1.4 <b>Prometeus</b> (c. horária: 4 h)	5.1 Navegação e exploração dos recursos da ferramenta: de comunicação e interação e de pesquisa e inserção de conteúdos.

Fonte: Programa de Educação Continuada / PEC – Formação Universitária Municípios/Ementário, 2003.

A etapa seguinte do Programa apresentou detalhadamente o ementário das disciplinas do Programa PEC – Formação Universitária Municípios. Esta pesquisa, não procedeu a sua análise, haja vista não ter sido concebido como objeto do presente trabalho, o referido procedimento, de vez que não se constitui em trabalho de campo.

Cumprido destacar que a metodologia que orientou o presente trabalho, apresentada em sua introdução, não pretendeu desenvolver um trabalho de campo, contrapondo-se o ementário das disciplinas com sua implementação prática no decorrer do curso, de vez que para que fosse possível efetivar a referida tarefa seria necessário fazer contatos com os alunos-professores, etapa

não realizada por esta pesquisadora, tendo em vista o tempo-limite para apresentação deste trabalho de pesquisa.

Ressalvado estes esclarecimentos, passaremos à etapa seguinte em que serão apresentadas as Considerações Finais desta pesquisa, e na qual serão apresentadas de forma que se pretende lúcida e comprometida com a realidade, as análises desta pesquisadora em relação ao documento apresentado neste capítulo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações apresentadas a seguir são resultantes do processo que desencadeou o desenvolvimento desta dissertação de mestrado. O objetivo inicial que a suscitou, relacionado às questões da formação profissional de professores de Educação Infantil, tendo como foco compreender como se deu a implementação do programa PEC – Formação Universitária Municípios no estado de São Paulo, foi alcançado. Para se percorrer esse processo necessitou-se absorver um conhecimento que subsidiou a elaboração deste material, o qual se considerou de grande importância na formação desta pesquisadora. Esse aporte teórico imprimiu um “olhar” mais crítico à realidade social, especialmente em relação à Educação Infantil e à formação profissional dos professores que atuam nesse nível educacional.

Essa apreensão não se deu de forma tranqüila e natural, mas foi produzida por intermédio de um processo conflituoso de apropriação da realidade material, intermediada pelos percalços da vida real, por meio de contradições, negações e

materializações do trabalho intelectual, mediado pela própria realidade material. Neste sentido, considera-se importante ressaltar que algumas pretensões iniciais não foram concretizadas, a exemplo a pesquisa de campo sugerida no decorrer da qualificação com os alunos-professores do programa PEC – Formação Universitária Município, haja vista o limite de tempo e as dificuldades no processo para sua realização.

No que respeita às demais pretensões desta pesquisa, alcançou seus objetivos, em particular os derivados e desencadeados pelo objetivo inicial, os quais buscaram empreender os estudos que possibilitaram a produção dos capítulos presentes nesta dissertação. Cabe ainda ressaltar que o exame do Programa PEC – Formação Universitária Municípios possibilitou uma nova visão a esta pesquisadora, uma vez que o mesmo permitiu desvelar os reais interesses que permeiam as atuais formações continuadas de professores, mormente as formações em exercício, tais como a do Programa em questão.

A esse respeito, pode-se dizer que as questões formuladas no início do trabalho (Por que um curso com duração de dois anos, para profissionais que necessitam de tanta formação? Por que um curso de formação de professores – Normal Superior – separado dos cursos de formação superior - dos cursos de pedagogia? Por que um curso de formação de professores por meio de videoconferências e teleconferências?) foram esclarecidas, suscitando o surgimento de outras, as quais serão objeto de novos estudos.

No que respeita às questões enumeradas acima, algumas considerações são pertinentes. A primeira questão – por que um curso com duração de dois anos, para profissionais que necessitam de tanta formação? – pôde ser

respondida tomando-se por base o que estabelece a Constituição de 1988 e posterior análise da nova LDB (LDB 9394/96) que dispõe sobre a formação dos professores que atuam nos diferentes níveis de ensino, neste caso em particular na Educação Infantil, observando-se as disposições das organizações internacionais representadas pelo Banco Mundial quanto aos princípios que devem reger a educação dos “países em desenvolvimento”. Antes de expor o que tratam a LDB e a CF/88 fez-se, no capítulo II, uma breve consideração acerca do histórico da Educação Infantil no Brasil.

No Brasil a Educação Infantil teve em sua gênese a herança de pensadores europeus considerados precursores dos estudos na área. O próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus, que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos “jardins de infância”, diferenciadas das proposições dos modelos escolares. Assim, a Educação Infantil foi oferecida para complementar à ação da família e com objetivos de proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança.

No decorrer desse processo, o Estado procurou imprimir uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, haja vista que o atendimento de suas demandas não se constituiu em direito, emanado da condição de cidadania plena, mas como uma espécie de favor, propugnando princípios de boa vontade aos voluntários recrutados à missão de ensinar, sem preocupação com políticas de formação de professores.

A partir dessa tendência, nas décadas de 60 e 70, as políticas assistenciais - filantrópicas à Educação Infantil passaram a se fundamentar no pressuposto da compensação às crianças oriundas das famílias de baixa renda, na perspectiva da expansão de projetos de educação “pré-escolar” de massa, orientados pelas políticas compensatórias delineadas pela UNICEF e UNESCO. Esses organismos utilizaram-se desses mecanismos compensatórios, ofertados como instrumentos de superação às carências decorrentes das condições de vida dessas crianças e de suas famílias, como alternativa para superação das deficiências de aprendizagem.

Depreende-se que nesse período a política do Estado para a Educação Infantil assentava-se no atendimento à infância no interior de uma rede sobreposta de ações, de maneira indefinida, ora sob o viés da saúde, ora do bem estar da família e ora sob a tutela educacional. O problema da infância, tratado de forma fragmentada e isolada, apresentava-se nos discursos do Estado como causa e não como consequência dos problemas sociais, deslocando-se o problema para a criança e sua família, retirando-o da estrutura da sociedade de classes.

No que respeita à formação de professores e à atuação docente, verifica-se que na década de 60 não houve qualquer exigência para atuação profissional do professor da chamada educação “pré-primária” (creches, escolas maternais e jardins de infância), denotando-se um descaso do Estado em relação a esse nível de ensino, assim como à formação profissional “pré-primária”. A orientação estatal era omissa em relação a esse ensino, daí considerar que o mesmo poderia ser oferecido por empresas, igrejas e outras entidades da sociedade civil, podendo

ser desempenhado por qualquer pessoa, geralmente mulheres voluntárias numa perspectiva assistencialista.

Em relação à formação profissional da Educação Infantil, na década de 70, o Estado estabeleceu em lei (Lei 5692/71, art. 30) a formação mínima para o exercício do magistério de 1º e 2º graus. Entretanto, somente a partir de 1974 houve a inclusão da oferta de habilitação de ensino “pré-escolar” nos cursos de formação de professores. Apesar dessa inclusão e do atendimento ofertado, manteve-se o caráter compensatório da década anterior, atribuído à Educação Infantil e à formação de seus profissionais.

Na década de 80 o Estado manteve a Educação Infantil sob as mesmas práticas assistencialistas e compensatórias, buscando suprir com baixos custos as carências sociais e culturais das famílias de baixa renda, preparando as crianças por meio de uma escolaridade obrigatória, porém sem objetivos de permanência e de continuidade em outros níveis de ensino. Em relação à formação dos professores, foram mantidos os princípios compensatórios e assistencialistas, associados à promoção de programas do governo federal, mediante políticas de redução de custos, atendimentos de massa e inculcação ideológica.

Tomando-se por base o histórico da Educação Infantil no Brasil e o papel do Estado, percebe-se que sua preocupação com a formação de professores se instituiu legalmente a partir da década de 90 com a LDB 9394/96, respondendo em parte os objetivos deste estudo quanto à necessidade de elaboração de políticas de formação superior como a preconizada pelo PEC – Formação Universitária Municípios. No sentido de analisar a sustentação legal desta

questão, no Capítulo III abordou-se a legislação nacional quanto à relação entre Educação Infantil e formação profissional docente.

Nesse capítulo, fizeram-se algumas considerações acerca da legislação educacional no Brasil (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61, Lei 5692/71, Lei 9394/96; Constituição Federal de 1988 – CF/88 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI), em que se objetivou verificar o processo de constituição do atendimento à Educação Infantil e, por conseguinte, como esses ordenamentos se referem aos profissionais desse nível de educação. Este capítulo auxiliou a elucidar uma das questões enunciadas no início do trabalho, a qual intenta compreender por que um curso de formação de professores – Normal Superior – separado dos cursos de formação superior.

A esse respeito pôde-se compreender que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade somente passou a fazer parte das obrigações do sistema educacional, vigorando nas leis brasileiras, a partir da promulgação da Constituição de 1988. Esta Constituição determinou, em seu artigo 208, que o dever do Estado com a educação e especificamente com a Educação Infantil seria efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, CF/88, art. 208, IV). Apesar desta determinação, a recomendação legal pouco mobilizou os sistemas de ensino a buscarem órgãos ligados à área da assistência social com o intuito de garantir o disposto no artigo supracitado.

Essa situação passou a ser contornada com a publicação da LDB em 1996, que em seu artigo 29 decreta: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como 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 comunidade” (BRASIL, LDB 9394/96, art. 29). A LDB, dessa forma passou a incorporar os sistemas de ensino, detendo a total responsabilidade pela Educação Infantil.

Outra determinação da LDB foi o estabelecimento da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como das responsabilidades de cada um deles. Nesse contexto, a Educação Infantil ficou a cargo da esfera municipal e à esfera federal restou a responsabilidade de definir as diretrizes para a educação em colaboração com os estados e os municípios.

A LDB, ao incluir a faixa de 0 a 6 anos no capítulo que dispõe sobre a educação básica, preconizou o não assistencialismo ao atendimento dessas crianças, vinculando a pré-escola às secretarias de educação, retirando do bem estar social tal responsabilidade. Esta prerrogativa legal gerou, dessa forma, a necessidade de se ter profissionais com formação específica na área de Educação Infantil, em detrimento dos profissionais sem habilitação que atuavam no âmbito do trabalho assistencialista.

Com a promulgação das leis acima referidas observa-se a obrigatoriedade do Estado em oferecer instituições para essa faixa etária, desvelando-se assim a necessidade premente de reformas institucionais e de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Do ponto vista institucional, verifica-se que a formação desse profissional passou a ser discutida em âmbito nacional e com maior ênfase após a promulgação da lei 9394/96 que trata da formação básica dos professores da

Educação Infantil, deliberando que “[...] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, LDB 9394/96, art. 87, § 4º). Considerando que o aludido artigo fazia parte das disposições transitórias, o governo federal editou o Decreto N. 3276/99 dispendo sobre a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante de uma forte pressão dos profissionais de educação que contestaram o caráter de “exclusividade” da formação em cursos normais superiores, o governo editou um novo decreto (BRASIL, DECRETO N. 3554/2000) no qual substituiu a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”, possibilitando a formação no nível superior da Pedagogia em Licenciatura Plena.

Percebe-se que a LDB além de atender as recomendações dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (WORLD BANK, 2003), possibilitou o aligeiramento da formação de professores nesses níveis, assim como regulamentou a redução de custos para tais níveis de ensino. A esse respeito, a mesma LDB, em seu título VI – Dos Profissionais da Educação – (art. 62, 63) dispõe sobre a formação destes docentes nas Universidades e Institutos Superiores de Educação, inclusive mediante o curso normal superior, a realizar a capacitação dos professores em exercício, utilizando-se para isso de recursos da educação à distância.

Assim surgiram os cursos normais superiores deliberados pela LDB, tal qual o Programa PEC – Formação Universitária Municípios, os quais, com uma carga horária reduzida de dois anos e um discurso ideológico de valorização e profissionalização do magistério, submetem-se às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais, retirando dos professores a formação

universitária com profunda reflexão sobre os processos educativos e substituindo por uma formação técnico-profissionalizante aligeirada, sem espaço para a reflexão crítica da realidade social, reduzindo o papel desse profissional à mera execução de tarefas pedagógicas, restrito à concepção do “aprender a aprender”, “aprender a fazer” e “aprender a ser”.

Um exemplo das questões assinaladas acima pode ser comprovado nas atividades desenvolvidas no PEC – Formação Universitária Municípios, após realização de videoconferência chamada “Escola e Sociedade da Informação e do Conhecimento” a qual propõe na atividade 1 que os alunos-professores discutam em grupos e construam cartazes sobre as mesmas. O teor das questões reflete a reprodução do texto lido o qual enfatiza que a sociedade do conhecimento reitera o novo paradigma educacional que entende o conhecimento como uma apropriação individual que se constrói em cada pessoa à custa de informações, mas, sobretudo, de experiências, vivências reais que se articulam aos elementos de informação, em que o aprender fica no centro das preocupações e a aprendizagem ganha novo significado. Nesse sentido, a escola tem o papel importante a desempenhar como transmissora de informações, apropriadas e selecionadas individualmente pelo educando a fim de que tornem o conhecimento produtivo<sup>48</sup>.

A LDB N. 9394/96 procurou incorporar, ainda que parcialmente, algumas reivindicações dos educadores, dentre as quais a disposição sobre a atuação dos

---

<sup>48</sup> Para fins de esclarecimento: o exemplo identificado do texto é proveniente de um material adquirido por esta pesquisadora no final da realização deste trabalho. Como anunciado no início da dissertação, em função das dificuldades na coleta de material, não se objetivou desenvolver uma leitura crítica do material didático trabalhado no PEC – Formação Universitária Municípios com os alunos-professores, contudo considerou-se importante comentar um dos textos que se teve acesso, uma vez que este, à semelhança de outros quatro lidos por esta pesquisadora, representam, de modo fiel, o objetivo ideológico do Programa em questão.

profissionais da Educação Infantil como docentes, porém estas foram adequadas segundo os interesses do Estado neoliberal, cuja principal característica se assenta na redução do papel do Estado no provimento de suas funções sociais, dentre as quais às relacionadas à educação, o que se verificou no abismo entre a forma como a Educação Infantil é trabalhada e como está proclamada nas leis, notadamente ao papel do Estado quanto a sua manutenção.

A partir da década de 90, a política educacional foi desenvolvida no Brasil, com base nas diretrizes traçadas pela política do Banco Mundial para os “países em desenvolvimento”. O Relatório Delors (1996), elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apontou as premissas sobre os procedimentos dos processos educacionais, partindo do princípio de que seria mais importante adquirir a capacidade de adaptação às mudanças no sistema produtivo, do que o conhecimento produzido histórica e socialmente, deduzindo-se que a importância do papel da educação no capitalismo contemporâneo seria limitada às expectativas do trabalhador quanto à socialização do conhecimento, que por sua vez deveria ser um conhecimento técnico, inteiramente voltado para a formação técnica-profissional. Dessa forma, o processo histórico de reformas, vivenciado pela educação brasileira, tomando-se por bases essas recomendações, encontrava sua expressão maior em uma opção que é de cunho neoliberal.

A legislação educacional no Brasil com base nas recomendações do Relatório Delors (1996) e da LDB 9394/96 passou a delegar ao Estado a função de coordenação de políticas educacionais e não de execução, como determinava a Constituição de 1988. O Estado nessa conjuntura, defensor de uma política

neoliberal e orientado por organismos internacionais, desobriga-se da educação, descentralizando suas responsabilidades. É neste contexto que a formação modular à distância, com ampla utilização da mídia e de novas tecnologias, emerge e norteia as políticas para formação de professores da Educação Infantil no Brasil, a exemplo do Programa examinado neste estudo.

Esta política se configura como uma nova concepção de formação que surge no cenário nacional, em decorrência da adoção de um novo paradigma, o do conhecimento como informação, conforme os pressupostos neoliberais em vigor. A suposta exigência de que os profissionais dessa área da educação deveriam ter o nível superior até 2007, caso contrário perderiam o emprego, constituiu-se em uma das principais justificativas para implementação de programas especiais que possibilitassem o ingresso de tais profissionais no ensino superior, como exemplo o Programa PEC – Formação Universitária Municípios, objeto de estudo desta pesquisa, que trouxe como resultado, à semelhança do que consideram alguns autores discutidos no trabalho, o fortalecimento de uma concepção de formação superior pautada na separação entre o ensino acadêmico-científico, fundada na articulação entre ensino-pesquisa-extensão, e o ensino propedêutico-tecnicista de uma “universidade de ensino”.

O PEC – Formação Universitária Municípios interpõe o modelo tecnicista destinado aos alunos-professores com uma proposta de formação que se configura como treino técnico-profissional destes educadores, com base em uma perspectiva pragmática, reprodutivista e produtivista, valendo-se de sua fundamentação em um modelo econômico gerado pela nova ordem mundial.

Tomando-se por base este referencial, procurou-se dar conta da terceira questão norteadora deste estudo: Por que um curso de formação de professores por meio de videoconferências e teleconferências?

Esta questão pôde ser parcialmente compreendida a partir do exame da questão anterior, a qual entende que a formação orientada por um modelo de educação básica tem seu alicerce calcado nas orientações do Banco Mundial que entre outras recomendações enfatiza a “formação em exercício” e a “educação à distância”, em detrimento da formação inicial e em termos de modalidades presenciais. Essa ênfase indica que esse tipo de capacitação possibilita a massificação da formação dos profissionais da educação com menos custos ao Estado, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação por meio de uma educação com fins instrumentais. As modalidades à distância são consideradas mais efetivas em termos de custos do que as modalidades presenciais, daí as orientações para os “países em desenvolvimento”, a exemplo o Brasil.

O discurso do Banco Mundial chega a apelar ao embuste de que o sujeito mais bem educado terá melhores oportunidades no mercado de trabalho e se utiliza, para defender suas propostas, de estratégias informacionais e midiáticas estabelecidas por mídias interativas, na perspectiva da educação à distância. Certamente, concorda-se que a educação pode possibilitar melhores condições de produtividade e de inserção no mercado de trabalho com o uso desses recursos, entretanto, nada se pode dizer de que tais condições sejam suficientes para esse fim, haja vista que o capital é por essência excludente, resultando disso que o trabalhador estará continuamente concorrendo com outros para obtenção de vagas nos postos de trabalho, e o salário torna-se um fator de negociação para

esse fim.

No Capítulo IV, ao se descrever o documento norteador do Programa PEC – Formação Universitária Municípios, verificou-se que o Programa privilegiou o uso de tecnologias avançadas de comunicação e informação como suporte adequado às estratégias pedagógicas de ensino, como forma de promover uma educação de “qualidade”, voltada à valorização do profissional e à formação do magistério público municipal. Seus princípios, com o uso desses recursos, visam à apreensão e o domínio de competências compatíveis com uma formação de qualidade, entretanto, do ponto de vista do exame do material ao qual se teve acesso, percebeu-se seu caráter instrumental, orientando os alunos-professores a seguirem um modelo curricular baseado na relação entre vivências educadoras e o contexto escolar, associado aos princípios teóricos e ideológicos do projeto de educação neoliberal que orientam atualmente a reforma da Educação Básica do país.

Percebe-se, ainda, no exame dos princípios norteadores do Programa, que o mesmo pautou-se nos documentos legais, referências na discussão curricular brasileira, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estas diretrizes legais assentam-se na defesa da descentralização dos sistemas que, ao padronizar e ao mesmo tempo adaptar os desenhos curriculares às realidades locais, subordinam-se às premissas básicas do Banco Mundial para a América Latina, em que se prioriza a educação básica e cujo foco é a educação escolar restrita à aprendizagem de habilidades cognitivas básicas.

As novas necessidades de aprendizagem apresentadas no Programa sugerem a apreensão de habilidades práticas pautadas na ação e reprodução de tarefas, as quais devem ser compartilhadas com outros, tomando-se por base a construção de competências acionadas para a aquisição de atitudes desejáveis, as quais devem ser trabalhadas pela educação a partir do desenvolvimento de habilidades e da apropriação de conhecimentos. Tais competências devem ser direcionadas ao ensino como processo educativo que tem função social, propondo-se como “missão” à organização e orientação do processo de formação e desenvolvimento dos alunos.

A sistemática curricular do PEC – Formação Universitária Municípios baseou-se em competências de referência que nortearam o monitoramento e a avaliação do Programa, a saber: a incorporação da tecnologia na aprendizagem, o favorecimento dos alunos nas decisões, o estímulo à aprendizagem ativa e participação em projetos, o favorecimento do tempo para o desenvolvimento profissional dos professores e a participação da comunidade escolar em termos de prestação de serviços e desenvolvimento de projetos.

Estas competências, incorporadas ao exercício de habilidades associadas ao uso de recursos midiáticos e interativos, estão claramente identificadas no Programa valendo-se do acionamento de habilidades necessárias para superação de desafios, tomando por base os princípios do “aprender a aprender” que, apesar do que apregoam os fundamentos do texto-base do Programa, acabam por retirar dos alunos-professores o exercício da individualidade, da autonomia, da liberdade e da criatividade. Pelo desenvolvimento padronizado das atividades propostas aos alunos-professores, revigora-se o esvaziamento do trabalho

educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo, centrado no cotidiano imediato dos alunos-professores, voltado à satisfação de necessidades imediatas e pragmáticas.

Dessa forma, o PEC – Formação Universitária Municípios desenvolveu, à luz das competências adotadas, o princípio de que é mais importante o aluno aprender a aplicação de técnicas no exercício da prática do que adquirir o conhecimento científico já elaborado e sistematizado. Se oculta em seus códigos uma concepção tecnicista na qual o aluno-professor só poderia adquirir o método científico de investigação, por meio de uma atividade autônoma, à semelhança do que sugeria a escola nova propugnada por Dewey no século passado, posto que, a partir dos referenciais do Programa, é mais importante construir o método do conhecimento do que o conhecimento em si.

O exercício das atividades indicadas no Programa PEC – Formação Universitária, a partir do exame dos módulos apresentados no Capítulo IV, reforçam a prioridade da técnica e da reflexão acrítica da realidade social, em torno de pressupostos de aprendizagens que estimulam o “fazer”, a “ação”, a “contextualização ahistórica”, a “resolução de problemas” e a “construção de significados”. O aprender “as reformas educacionais e os fundamentos psicopedagógicos”, bem como a “identificação dos conceitos de informática e dos recursos”, são enfatizados em detrimento da “apreensão”, “compreensão”, “análise crítica” dos problemas. As “sínteses” são estimuladas como avaliação do produto, nas quais os alunos-professores fazem registros, escrevendo o que aprenderam nas suas “emoções e descobertas”.

Após o exame do Programa PEC – Formação Universitária Municípios, respondidas as questões norteadoras deste trabalho, depreende-se que este Programa, à semelhança de outros realizados no país, constitui-se como “Curso de Formação Superior” para profissionais da Educação Infantil, haja vista a legislação que o ampara, entretanto, no que respeita a uma formação desejada pelos profissionais que atuam nesse nível de ensino, o mesmo não representa a formação ideal.

Compreende-se que um Programa pautado no “aprender a aprender”, na repetição de tarefas, no tecnicismo, nos princípios da identificação de competências e habilidades, que não percebem os alunos-professores na sua reflexão crítica, que reproduz a lógica da alienação do trabalhador em relação à análise crítica da realidade social, que é enfatizado sob a forma de atividades semipresenciais e não-presenciais, não se constitui como avanço real à formação profissional dos docentes que atuam na Educação Infantil no município de São Paulo ou em qualquer outro município do país.

Apesar das discussões e participação dos segmentos ligados à educação e à sociedade civil no processo de concepção do Programa em São Paulo, suas linhas norteadoras foram determinadas pela ótica das diretrizes legais e institucionais que, seguindo as orientações do Banco Mundial e da ordem neoliberal, introjetaram na educação uma concepção mercadológica. Esta concepção, obviamente articulada ou mesmo mediada pelas reformas educacionais conduzidas pelo Estado neoliberal brasileiro nestes últimos dez anos, ofereceu sustentação ideológica ao projeto que criou o curso normal superior para a formação de professores da Educação Básica, à semelhança do

Programa PEC – Formação Universitária Municípios em questão.

Nesta proposta de formação, os alunos-professores são formados em um curso de 3.300 horas, concluído em 24 meses, dos quais 1.616 correspondem às atividades semipresenciais sob forma de atividades complementares, vivências educadoras e oficinas culturais, e 1.684 horas desenvolvidos em Módulos Interativos, considerando-se nestes as atividades de Teleconferências e Videoconferências.

Levando-se em consideração às 1.616 horas de atividades semipresenciais e as de Teleconferências e Videoconferências, deduz-se que o PEC – Formação Universitária Municípios tem na sua estrutura pouco mais de 1.000 horas de atividades presenciais nos dois anos de sua realização, assinalando que no interior de suas características, as aulas seguem o sistema semipresencial, com o uso de mídia e tecnologia moderna e o conteúdo totalmente apostilado; ou seja, aligeiramento e modulação à distância, a exemplo dos cursos de educação à distância não-presenciais.

Esse encaminhamento, bem como a distribuição de sua carga horária, tem por base o princípio do aligeiramento da formação, pois ao invés de capitalizar a experiência prática do aluno-professor desafiando-o a aprofundar a reflexão crítica, entende que esta seja substituível pela vivência, desarticulando a teoria da prática sob o falacioso argumento do “aprender a aprender”, baseado no princípio de que “quem faz não precisa pensar o fazer”. Aliado a esse modelo, a retirada da formação destes profissionais, como previsto no PEC – Formação Universitária Municípios, dos espaços acadêmicos dos cursos de pedagogia nas universidades também implicou na separação entre “formação profissional” e “formação

universitária”, impondo-se o PEC – Formação Universitária Municípios como curso de “certificação” e “treinamento”, diferentemente de uma formação sólida e consistente aos profissionais da Educação Infantil.

Nesse sentido, a proposta de formação prevista no PEC – Formação Universitária Municípios em São Paulo, apresenta pouca exigência do nível de formação dos alunos-professores e provoca o isolamento dos mesmos em relação aos demais profissionais nas universidades em seus cursos de formação, com conseqüências possíveis em seu ofício, tais como: preconceitos, baixos salários, poucas expectativas de profissionalização e baixa identidade do profissional.

As questões norteadoras deste trabalho e a busca por seus esclarecimentos permitiram a esta pesquisadora entender que as novas condições impostas pelo capital, especialmente àquelas que dizem respeito à expansão da escolarização, o papel reduzido do Estado – Estado Mínimo, a delegação de responsabilidades à sociedade civil no intuito de prover recursos para expandir a educação e formar os seus profissionais, têm direcionado as políticas públicas a promoverem a massificação e intensificação da formação dos professores, valendo-se de um modelo técnico-profissional instrumental, objetivando a regulação e o controle do trabalho docente.

Pode-se inferir com base no exame das questões que permeiam este estudo que a formação dos professores, em especial a de Educação Infantil, encontra-se comprometida pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação, valendo-se de cursos com carga horária reduzida, privilegiando a formação descompromissada com a

pesquisa e com uma sólida formação crítico-política da realidade social, deslocando a formação para instituições que privilegiam a avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao “saber fazer” e ao “como fazer”, ao invés de uma educação em sua totalidade epistemológica.

Conclui-se que, a capacitação em exercício como a proposta pelo PEC – Formação Universitária Municípios é uma estratégia paliativa de solução à má formação inicial do sistema escolar existente. Uma contraproposta a esse modelo de formação pode se fundar na formação efetivamente presencial, aproveitando-se de profissionais qualificados e competentes da pedagogia no processo formativo, posto que a formação presencial garante o domínio de conteúdos, variável fundamental no desempenho docente. A formação em exercício, enfaticamente semipresencial, além de reduzir o tempo de contato do professor com o aluno, compromete as suas atividades docentes. Na verdade, não se está defendendo uma formação presencial em detrimento da formação em exercício, mas a complementaridade entre essas duas modalidades com objetivos de melhoria na qualidade de educação e conseqüentemente a qualidade do profissional docente em exercício.

Considera-se necessário, repensar as ações ultimamente implementadas na Educação Infantil no intuito de retomar a luta historicamente assumida pelos educadores em busca de uma formação profissional de qualidade para a infância e aos profissionais que nela atuam, valorizando-se desta forma o magistério em seu sentido mais pleno.

Conclui-se, portanto, que este trabalho possibilitou a esta pesquisadora reflexões intensas, levando-a a repensar o seu próprio exercício profissional-

acadêmico. Faz-se necessário também informar que não se teve pretensão em abordar a totalidade das questões que permeiam a discussão deste assunto, intentando-se tão-somente, apontá-las como relacionais. Assim, espera-se que esta pesquisa sirva de orientação para outros pesquisadores na área da Educação Infantil e que a mesma, diferentemente de se tornar mais uma produção nas prateleiras da academia, suscite novas discussões e novos debates na área, inquietando alguns, em outros, despertando “novos olhares” em direção a uma realidade mais crítica, social, política e educacional.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. Institutos Superiores de Educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez: 2001.

ANDERSON, P. As antinomias de Gramsci. São Paulo: Editora Joruês, 1986.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, Campinas, n. 113, p. 167 –184, jul., 2001a.

\_\_\_\_\_. A pedagogia na “Era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 3. ed. Rio de Janeiro; Zahar Editores, 1978.

BORON, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: Pós-neoliberalismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer N. 2018/74. Aprova a Indicação n. 45/74 e acrescenta recomendações. In: BRASIL, MEC/SE de 1º e 2o. Graus/SER. Legislação e Normas da Educação Pré-escolar. Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer 1600/75 de 09/05/75. Dispõe sobre a Habilitação em nível de 2o. Grau para o Magistério pré-escolar. In: BRASIL, MEC/SE de 1º e 2o. Graus/SER. Legislação e Normas da Educação Pré-escolar. Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. 4024 de 16/12/1961. In: Reforma do Ensino. Rio de Janeiro: Gráfica Auriverde, 1987.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. 5692 de 11/08/1971. In: Reforma do Ensino. Rio de Janeiro: Gráfica Auriverde, 1987.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. 9394 de 20/12/1996. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Lei N. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Apresentação de Ester Grossi. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF, v.1, 2, 3, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial N. 3276/99. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial N. 3554/2000. Dá nova redação ao Parágrafo 2º. Do Art. 3º. Do Decreto n. 3276/99, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000.

BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2001.

CALLIGARIS, C. O reino encantado chega ao fim: a criança vira paródia dos devaneios adultos na pós-modernidade. Folha de São Paulo. 24/07/1994. Caderno Mais.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: Educação e Sociedade, Ano XX, n. 68, dez. 1999.

CAMPANELLA, T. A cidade do sol. São Paulo: Abril Cultural, 1973. v. XII. (Os Pensadores).

CERIZARA, A. B. Rousseau: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

\_\_\_\_\_. A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo, 1996. 186p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: GOULART. A. L. e PALHARES. M. S. Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios, 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados. 2000.

CHARLOT, B. A mistificação da pedagogia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

COMENIUS, J. A. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORAZZA, S. M. História da infância sem fim. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

CURRY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 8, p.76-85, mai./jun./jul./ago., 1998.

DAVIES, N. O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 64)

DE TOMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DEL PRIORE, M. (Org.) História da criança no Brasil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

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

DUARTE, N. Vygotsky e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DEWEY, J. Democracia e educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. Liberalismo, liberdade e cultura. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

FERREIRA, A. B. de H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREINET, C. Para uma escola do povo. Lisboa: Presença, 1973.

\_\_\_\_\_. A educação pelo trabalho. Lisboa: Presença, 1974.

FREINET, E. O itinerário de Célestin Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, P. Educação e mudança. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. C. de. (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FRÖEBEL F. A Educação do Homem. Passo Fundo: UPF, 2001.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA T. T. Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999, p. 9-49.

GHIRALDELLI, P. (Org.). Infância, educação e neoliberalismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOERGEN, P. e SAVIANI, D. (Orgs.). Formação de professores: a experiência

internacional sob olhar brasileiro. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

GOHN, M. G. M. Educação Infantil: Aspectos da Legislação – Do Departamento da Criança ao Projeto Jorge Hage. Pro-Posições, São Paulo, v. 3, n. 2(8), p. 66-79, jul. 1992.

HOBBSAWM, E. J. Era dos Extremos: o breve século XX. Tradução Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

JAEGER, W. Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. 3. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JORDÃO, V. P. A imagem da criança na pintura brasileira. Rio de Janeiro: Salamandra, 1979.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.

\_\_\_\_\_. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade. n. 68, p. 61-79, Campinas, 1999. (Ed. Especial)

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros em educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

\_\_\_\_\_. O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. Diretos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BASILIO, L. C., KRAMER, S. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., M. Infância e educação infantil uma abordagem histórica. Porto Alegre: Edição, 1998.

\_\_\_\_\_. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T. et al. 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000a.

\_\_\_\_\_. Funções da Educação Infantil. In: FARIA A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000b.

\_\_\_\_\_. As Instituições de Educação Infantil: funções da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de & PALHARES, M. S. (Orgs.) Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, FE/ Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, n. 62, 2001a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

\_\_\_\_\_. O jardim de infância Caetano de Campos. In MONARCHA, C. (Org.) Educação da Infância Brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

LOURENÇO FILHO. Introdução ao Estudo da Escola Nova. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUZURIAGA, L. História da educação e da pedagogia. São Paulo: Companhia Nacional, 1989.

MACHADO, M. L. de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, p. 85-98, jul./dez. 1999. (Número

Especial).

MANACORDA, M. A. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, v. I 1983. (Os Economistas)

MINTO, C. A.; MURANAKA, M. A. S. Políticas públicas atuais para a formação de profissionais em educação no Brasil. Cadernos ADUNESP, São Paulo, n. 1, p. 33-51, 2002.

MOLL, L. C. Vygotsky e a educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONTESSORI, M. A criança. Tradução Adilla Ribeiro. Rio de Janeiro: Portugália, (1969).

\_\_\_\_\_. A Formação do homem. Tradução: Hauptmann e Eunice Arroxelas. Rio de Janeiro: Portugália, (197\_?).

MOREIRA LEITE, M. L. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. de (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO M. E. P. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: GOULART A. L. F.; PALHARES M. S. Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_ et al. Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo:

Ática, 1995.

OLIVEIRA, M. L. B. Infância e historicidade. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

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

PENN, H. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p.7-24, mar. de 2002.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor. In: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS. São Paulo, 2003.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

ROCHA, E. A. C. Pré-escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores. Perspectiva, Florianópolis, n.17, p. 25-36, 1992.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: NUP, 1999.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

\_\_\_\_\_. Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 115, p. 25-63, mar. 2002b.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, mar. 2002.

ROUSSEAU, J. J. Emilio ou da educação. São Paulo: Difel, 1979.

SADER, E. (Org.). Pós-neoliberalismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SÃO PAULO. CEE/CES. Deliberação CEE N. 12/2001. Dispõe sobre Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. CEE/CES. Deliberação CEE N. 13/2001. Dispõe sobre Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS. São Paulo, 2003.

SAMPAIO, R. M. W. F. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SAVIANI, D. A Nova Lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHEIBE, L. AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. Educação & Sociedade, Campinas, n.68, p. 220-238, 1999. (Edição Especial).

SHIROMA, A. O et al. Política Educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, W. C. (Org.). Formação dos profissionais da educação: novo contexto legal e os labirintos do real. Niterói: EdUFF, 1998.

SOARES M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUSA, M. G. F. U. "Coisinha", "Anjinho" ou "Diabinho": a criança aos olhos da professora pré-escolar. 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

SOUZA S. J. Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA S. J, KRAMER S. Educação ou tutela? Acriança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_; KRAMER, S. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

VYGOTSKY, I. S. Obras escogidas. I, II e III. Madrid: Visor, 1994.

WORLD BANK. Social Protection Special Sector Adjustment Loan to Brazil. Report N. P 72 81 BR. Human Development Department, Latin America and the Caribbean Region. Washington, D. C. World Bank. 1998a.

\_\_\_\_\_. Tradução de partes do documento oficial em inglês da Estratégia de Assistência ao País, discutido pela diretoria executiva do Banco Mundial em 9 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial do Banco Mundial. 2005. Disponível em <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2005.

ZABALA, A. Enfoque globalizado e pensamento complexo: uma proposta para o

currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## **REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES**

ARCE, A. Compre um neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade, Campinas, SP. n. 74, p.251-283, 2001b.

KRAMER, S. O papel Social da Pré-escola - 1985. In: ROSEMBERG, F. (Org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989.

OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.) Educação infantil: muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TORRES, R. M. Que (e como) é necessário aprender?: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. São Paulo: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1976.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)