



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
FRENTE AOS AVANÇOS LEGAIS E A POLÍTICA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA/RR

Ana Claudia Paula do Carmo

MANAUS-AM  
2009

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CLAUDIA PAULA DO CARMO

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
FRENTE AOS AVANÇOS LEGAIS E A POLÍTICA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA/RR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli.

MANAUS-AM  
2009

Ficha Catalográfica  
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Carmo, Ana Claudia Paula do

C287f

A Formação de Professores de Educação Infantil Frente aos Avanços Legais e a Política de Educação Infantil no Município de Boa Vista/RR. Manaus: UFAM, 2009.

159 f.; s/ il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli.

1. Formação de Professores 2. Educação Infantil  
3. Professores e Alunos I. Bissoli, Michelle de Freitas  
II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDD 372(811.4)(043.3)

ANA CLAUDIA PAULA DO CARMO

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
FRENTE AOS AVANÇOS LEGAIS E A POLÍTICA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA/RR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli.

Aprovado em 10/12/2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof. Dr. José Silvério Baia Horta – Membro  
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adelaide Alves Dias – Membro  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

## **DEDICATÓRIA**

*A minha linda e amada mãe, meu anjo da guarda, que em todos os momentos da minha vida sempre me deu amor, força e confiança, me abençoando sempre e sempre.*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, que a cada dia me fortalece, me abençoa e me dá a oportunidade de aprender com as experiências vivenciadas, me fazendo compreender o quanto é fundamental manter a confiança e a dignidade e continuar acreditando que é possível transformar esse mundo em um lugar melhor, de pessoas melhores;*

*Aos meus amados pais Maria do Carmo e Flávio, por terem, com o amor que sempre me transmitiram me dado força e tranquilidade para chegar ao fim de mais uma importante etapa da minha vida;*

*A minha orientadora, a quem muito admiro pela competência, responsabilidade, humildade, compromisso e segurança, com quem muito aprendi e a quem sempre pude recorrer e obter as orientações necessárias para que esse trabalho fosse realizado;*

*A Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade que me foi dada de realizar estudo em uma área que sempre me fascinou, me permitindo uma melhor qualificação e uma efetiva contribuição na realização de estudos que fortaleçam a Educação Infantil em nosso país;*

*A Universidade Federal de Roraima, pela confiança e por ter oferecido todas as condições para que este trabalho fosse realizado;*

*Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, que foram grandes e imprescindíveis participantes dessa dissertação, meu carinho e respeito a todos, em particular a Cidinha e Lena pela paciência e atenção que sempre me dedicaram;*

*A presidente e à secretária do Conselho Municipal de Educação pela colaboração e orientações;*

*Aos meus colegas de turma, pela solidariedade e incentivo, em especial às minhas amigas queridas Kathia Maria, Elizângela, Leogête e Aurea;*

*Aos meus amigos do CEDUC, especialmente Carlos Augusto e Nilza, pela força e ajuda;*

*Aos meus familiares, que mesmo longe sempre rezaram e torceram por mim.*



*[...] o tempo da infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças, numa perspectiva da educação em que o outro é visto como um eu e em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade.*

*Kramer, 2006, p. 811.*

## RESUMO

Visando a conhecer os princípios que regem o atendimento à criança pequena realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista/RR, a partir da documentação relativa à Educação Infantil e das exigências legais em âmbito nacional e considerando a formação dos professores que atuam neste nível de ensino, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. Para tanto, foram procedimentos da investigação a consulta de documentos legais que têm como temática a Educação Infantil e a formação de professores para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos no Brasil; a consulta bibliográfica ou exploratória que fundamenta a discussão do objeto e a coleta de dados documentais junto à Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista/RR, enfocando os documentos utilizados para direcionar suas ações ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos, sua proposta para a formação de professores e os registros dos profissionais que atuam com essas crianças. Buscamos, ainda, compreender e caracterizar o papel da Universidade Federal de Roraima no processo de formação de professores de Educação Infantil e identificar desafios e possibilidades. A pesquisa constatou que os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista precisam melhor definir, fundamentar e explicitar o que pretendem para a Educação Infantil da capital de Roraima, incluindo tanto o atendimento às crianças pequenas quanto uma política de formação de professores, adequando-se, assim, às determinações legais. Verificamos, ainda, que o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, agora voltado, também, para a formação em educação infantil, possui uma formação fragmentada e aligeirada, que não define o perfil profissional do pedagogo. Em última análise, concluímos que é no interior das universidades que devem se fortalecer as lutas por melhores condições de trabalho, pela valorização do profissional e pela formação dos profissionais que atendam com qualidade as crianças brasileiras, em creches e pré-escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Infância. Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

In order to know the principles governing the care of small child by the Municipal Department of Education of Boa Vista/RR, from the documentation relating to early childhood education and legal requirements at the national level and considering the training of teachers who work at this level of education, this research is characterized as bibliographical and documental. To this end, we proceeded with the research and consultation with legal documents that have as thematic the early childhood education and the teacher's formation for the attendance to the children of 0 to 5 years in Brazil, the bibliographic or exploratory discussion based on the object and the collection document data at the Municipal Department of Education of Boa Vista/RR, focusing on the documents used to guide their actions to care for children aged 0 to 5 years, its proposal for teacher training and records of the professionals working with these children. We looked for to understand and characterize the role of the Federal University of Roraima in the process of training teachers in early childhood education and identify challenges and possibilities. The research detected that the documents of the Municipal Department of Education of Boa Vista need to better define, support and explain what they intend to the Early Childhood Education in the capital of Roraima, including both care for small children as a politics of training teachers, adapting thus, to the legal requirements. We also observed that the pedagogy course at the Federal University of Roraima, now returned, also, for training in early childhood education, has a fragmented and lighter formation, which doesn't not define the educator's professional profile. In last analysis, we conclude that it is inside the universities should strengthen the struggle for better working conditions, the development of vocational education and training of professionals that assist with quality the Brazilian children in day care centers and preschools.

**KEY-WORDS:** Teacher education. Childhood. Early Childhood Education.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 12  |
| <b>CAPÍTULO 1</b>  |     |
| <b>1 – O PROCESSO HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....                                       | 18  |
| 1.1 – <b>Concepções de Infância</b> .....  | 18  |
| 1.2 – <b>A Valorização da Educação: A História da Educação a Partir do Progresso do Sentimento de Infância</b> .....                                       | 25  |
| 1.3 – <b>O Processo Histórico de Construção da Educação Infantil no Brasil como Direito da Criança Pequena</b> .....                                       | 30  |
| 1.3.1 – <b>Algumas Reflexões sobre a Organização Curricular da Educação Infantil</b> .....   | 44  |
| <b>CAPÍTULO 2</b>  |     |
| <b>2 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b> .....  | 54  |
| 2.1 – <b>O Significado Social e Profissional de Ser Professor das Creches e Pré-Escolas</b>  | 54  |
| 2.2 – <b>Especificidades da Educação Infantil como Primeira Etapa da Educação Básica</b> .....   | 67  |
| 2.3 – <b>A Formação de Professores para o Trabalho com Crianças Pequenas – Novas Diretrizes para os Cursos de Formação e os Conflitos Existentes</b> ..... | 73  |
| <b>CAPÍTULO 3</b>  |     |
| <b>3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM BOA VISTA – A POLÍTICA MUNICIPAL E O PAPEL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA</b> .....       | 84  |
| 3.1 – <b>Documentos que Direcionam as Ações da Secretaria Municipal de Educação para a Educação Infantil</b> .....   | 85  |
| 3.1.1 – <b>Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal</b> .....  | 90  |
| 3.1.2 – <b>Plano de Ação do Ano de 2009</b> .....  | 107 |
| 3.1.3 – <b>Projeto de Letramento e Cidadania para a Educação Infantil</b> .....  | 111 |
| 3.2 – <b>A Universidade Federal de Roraima e Seu Curso de Pedagogia</b> .....  | 117 |
| 3.3 – <b>O Curso de Pedagogia da UFRR e Sua Efetiva Ação no Processo de Formação de Professores da Rede Municipal de Educação</b> .....                    | 128 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 134 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 140 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 147 |

## INTRODUÇÃO

Sempre tive um encantamento por crianças. Elas representaram para mim descoberta, criatividade, uma ingenuidade com um toque de esperteza, uma força demonstrada na doçura de suas ações e uma curiosidade que as leva aos mais diferentes mundos, o da fantasia e o de uma realidade nem sempre pacífica e justa. Crianças lindas e especiais passaram pela minha vida e, no convívio com cada uma delas, aprendi, com certeza, a melhorar como pessoa e a olhar esse nosso mundo com esperança.

Como aluna do curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará, na década de 1980, cursei a disciplina Psicologia do Desenvolvimento e pude conhecer as teorias que tratam do processo de desenvolvimento humano. Dentre as fases de desenvolvimento estudadas, a que mais me fascinou, como não poderia deixar de ser, foi a da infância, fase de fundamental importância para todo desenvolvimento futuro do indivíduo.

No período de estágio, estagiei na enfermaria infantil da Santa Casa de Misericórdia de Belém/PA, onde tive a oportunidade de manter contato com crianças de diferentes regiões do Pará, com doenças que levavam muitas a viverem meses naquele ambiente. Nesse período, meu fascínio pela infância aumentou ainda mais, pois foi desafiador entrar no mundo daqueles pequenos que ali chegavam assustados, fragilizados e que precisavam ser conquistados e cuidados. Um sorriso e um olhar confiante transformavam-se na melhor resposta: a de que me aceitavam naquele delicado momento de suas vidas.

Em outro momento da minha vida, ao ingressar na Universidade Federal de Roraima – UFRR como professora substituta do curso de Pedagogia, em 1996, assumi a disciplina de Psicologia da Educação I, que trabalha, especificamente, as fases de desenvolvimento humano. Minha identificação com a infância se fez mais forte e hoje, como professora do quadro efetivo da citada universidade e do citado curso, venho trabalhando a mesma disciplina com todas as turmas de Pedagogia que ingressam na UFRR, desde 2002.

A minha ação docente me fez perceber, na relação com meus alunos, o quanto é pouco o conhecimento deles relacionado à infância e à educação infantil. A formação dada aos alunos do curso de Pedagogia, futuros professores, não era, até bem pouco tempo atrás, voltada para o atendimento aos pequenos. Formar professores de Educação Infantil passou a ser um dos focos na UFRR apenas a partir de 2009. Assim, a pesquisa a ser aqui apresentada, se originou do meu fascínio pelo tema e da minha necessidade de conhecer mais a respeito da infância e da educação infantil, considerando a legislação e a formação de professores para esse nível de ensino no Brasil, e buscando, dessa forma, enriquecer meus conhecimentos, além de contribuir para a ampliação dos debates nessa área.

A inclusão da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, nas discussões que hoje são realizadas na pesquisa educacional e nas políticas públicas, tem sua relevância atrelada à consolidação de saberes referentes a esse nível de ensino, possibilitando um olhar mais atento e crítico sobre as questões relacionadas a ele, especialmente sobre a formação de professores.

Ariès (2006) nos relata que, na Idade Média, a criança não tinha respeitadas suas especificidades. Não havia, nessa época, um sentimento de infância. O cuidado com os pequenos se dava em seu período mais frágil, enquanto ainda dependiam dos adultos, sendo que, assim que adquiriam um maior desembaraço físico, eram misturadas aos adultos, partilhando com eles trabalhos e jogos. Na sociedade medieval

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (ARIÈS, 2006, p. 99).

Não existia uma consciência a respeito das particularidades infantis e as crianças tinham sua sobrevivência ameaçada, uma vez que a falta de condições adequadas ocasionavam um alto índice de mortalidade entre os pequenos. As crianças aprendiam a partir da convivência com os adultos, ao ajudá-los na realização de atividades. Dessa forma, a educação das crianças não estava vinculada diretamente à família nuclear, como hoje a conhecemos. A partir do fim do século XVII, ocorre uma mudança na forma de perceber a criança e a escola passa a substituir a aprendizagem direta pelo convívio social como o principal meio de educação. Assim, a criança deixa de ser misturada aos adultos e suas aprendizagens passam a acontecer em locais especificamente voltados para isso (ARIÈS, 2006).

Desde o século XIX, muitas idéias a respeito da criança vêm sendo levantadas e os discursos das Ciências da Educação, como a Psicologia e a Sociologia, a respeito do tema, em muito contribuíram para o fortalecimento do pensar sobre a Educação Infantil. Nos dias de hoje, evidencia-se uma preocupação com a diversidade humana – o que inclui a diversidade etária e, portanto, com as crianças pequenas – e com os aspectos socioeconômicos, desencadeados pelo processo de globalização, que interferem nas condições de vida das pessoas e, conseqüentemente, nas instituições sociais, como é o caso da creche e da pré-escola. Mas, como as leis brasileiras contemplam a criança pequena e a sua educação?

A inclusão da educação infantil nas discussões que hoje são realizadas na área da pesquisa e das políticas inicia, historicamente, um novo momento: é preciso atualizar nossos conhecimentos sobre essa etapa da Educação Básica, o que deve possibilitar o exame mais

atento e crítico dos documentos legais que permeiam a educação infantil e a formação de professores, assim como as produções científicas que versam a respeito do tema.

Pretende-se, dessa maneira, contribuir para que se ampliem os debates sobre essas questões no estado de Roraima. Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho é:

- Conhecer como se apresentam os princípios que regem o atendimento à criança pequena realizado pela Secretaria Municipal de Educação, a partir da documentação por ela elaborada e das exigências legais em âmbito nacional, considerando a formação de professores e o papel da Universidade Federal de Roraima nesse processo de formação.

São objetivos específicos:

- ▶ Conhecer os documentos legais que direcionam as ações da Secretaria de Educação de Boa Vista voltados à Educação Infantil;
- ▶ Conhecer qual a formação dos professores de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Boa Vista;
- ▶ Analisar as propostas de formação de professores de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Boa Vista, debatendo as aproximações e distanciamentos entre elas e a legislação;
- ▶ Compreender e caracterizar o papel da Universidade Federal de Roraima no processo de formação de professores de Educação Infantil;
- ▶ Identificar desafios e possibilidades para a formação de professores de crianças pequenas.

### **Descrição da metodologia que orienta o trabalho**

A metodologia que orienta este trabalho se fundamenta:

- na pesquisa bibliográfica e documental, fazendo uso de documentos legais como a Constituição Federal do Brasil, de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; a Lei Federal nº 8.969, de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação



Nacional – LDB n° 9.394, de 1996; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, e da literatura corrente e de obras de autores como Philippe Ariès (2006), Lev Vigotski (2000), Moysés Kuhlmann Júnior (1998; 2007), Mary Del Priore (2007), Alessandra Arce (2001; 2003), Sonia Kramer (1992; 2001; 2005; 2006; 2007), Luciana Ostetto (2000), Maria Malta Campos (2002; 2005), João Formosinho (2005), Tizuko Kishimoto (2002; 2005), Carmem Maria Craidy (2005), Suely Amaral Mello (2006; 2007), entre outros, que fundamentam a temática proposta. Cabe salientar que os documentos que subsidiam a formação de professores da Educação Infantil na Universidade Federal de Roraima – UFRR, *locus* privilegiado de formação docente em Boa Vista – RR, serão também analisados com o intuito de perceber como a Universidade tem se posicionado diante das novas exigências legais e das necessidades apresentadas pela Educação Infantil neste município. O novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRR será utilizado nesta pesquisa, assim como os documentos legais que determinam as Diretrizes para os cursos de formação.

- na busca, junto à Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista/RR, dos documentos utilizados para direcionar suas ações ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos, sua proposta para a formação de professores, assim como os registros dos profissionais que atuam com essas crianças, visando a conhecer que formação possuem e se essa formação está coerente com as exigências formais contidas na LDB n° 9.394/96.

A pesquisa aqui apresentada é bibliográfica e documental, pois visa a apresentar linhas de pensamentos de diversos autores pertinentes ao tema proposto, objetivando, assim, aprofundar e tornar mais rico o trabalho de pesquisa, além de consultar e analisar documentos legais do Ministério da Educação – MEC e documentos da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, buscando empreender uma análise dos dados documentais coletados com o objetivo de verificar se há uma coerência entre as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista e as determinações contidas nos documentos legais do MEC.

### **Apresentação dos capítulos**

No primeiro capítulo, faremos uma descrição do processo histórico de desenvolvimento da concepção de infância, de criança e de educação infantil, buscando demonstrar as diferentes concepções de infância no decorrer dos séculos e o processo histórico de construção da educação infantil como direito da criança pequena, a partir da valorização das suas peculiaridades.

O segundo capítulo abordará a formação de professores de educação infantil, considerando o significado social e profissional de ser professor de creches e pré-escolas. Tratará ainda das especificidades da educação infantil como primeira etapa da educação básica, discutindo as novas diretrizes para os cursos de pedagogia e os conflitos que daí advém para a formação de professores para a educação infantil.

No terceiro capítulo, será discutida a formação de professores para a educação infantil, mais especificamente em Boa Vista, a partir da política municipal e do papel assumido pela Universidade Federal de Roraima em relação a esta formação. Será feita, ainda, neste capítulo, a apresentação e análise dos dados coletados a partir da discussão precedente, seguida pelas considerações finais e pelas referências que fundamentaram esta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **1 – O PROCESSO HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **1.1 – Concepções de Infância**

Os anos da infância são uma preocupação recente e a fascinação pelo tema é algo novo. Na Idade Média não havia muito interesse por essa fase da vida humana, existindo, hoje, poucos detalhes sobre as experiências infantis naquela época. Com o passar dos séculos, sentimentos, percepções e olhares a respeito da infância se transformaram e uma análise mais cuidadosa e atenta começou a ser feita, visando a descrever com mais veracidade a história da infância e buscando temas que enriquecessem o conhecimento a respeito do assunto, além de inaugurar uma percepção e um entendimento da infância como construto social.

Durante muito tempo, as crianças estiveram ausentes da literatura e eram percebidas como “[...] uma figura marginal em um mundo adulto” (HEYWOOD, 2004, p. 10). No período medieval, a infância era entendida como prova da natureza pecadora do homem, já que nela a razão não se manifestaria. Era, dessa forma, pouco interessante para os escritores medievais.

No Ocidente, desde a antiguidade até o século XVIII, as crianças eram consideradas adultos imperfeitos, “deficientes”, subordinados aos mais velhos. O conceito de infância, no

período clássico da educação grega, dizia respeito “[...] a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo ético” (OLIVEIRA, 2002, p. 44).

Na pedagogia do Iluminismo, a imagem que se costumava fazer da criança era a de um ser muito frágil, o que é um equívoco, pois a criança, como atualmente entendemos, é um ser curioso, ativo, que necessita de espaços dentro e fora do ambiente familiar para que possa desenvolver relações de troca e de afeto. No século XIX, os românticos idealizavam a criança e a consideravam uma criatura abençoada por Deus, mística e uma fonte de inspiração (OLIVEIRA, 2002).

É possível verificar, portanto, que a ideia de criança e de infância tem se modificado no decorrer da história. Philippe Ariès (2006) relata que a sociedade tradicional, anterior ao século XVII, via a criança de maneira completamente diversa daquela pela qual a vemos hoje. Nessa sociedade, os cuidados com a criança limitavam-se ao período mais frágil, sendo que assim que adquiria uma melhor condição física era, então, misturada aos adultos, partilhando trabalhos e jogos. O autor afirma ainda que existia um sentimento que chamou de “paparicação”, reservado pelos adultos à criança em seus primeiros anos de vida, enquanto ainda era considerada como uma diversão, uma distração. Não havia preocupação moral ou educativa com os pequenos e existia um sentimento de infância curta.

Os adultos viam a morte das crianças como natural e aquelas que sobreviviam eram introduzidas, então, no seu mundo. A criança pequena era

[...] como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 2006, p. 10).

Ariès afirma, ainda, que não era a família quem assegurava a transmissão de valores, de conhecimentos e a socialização das crianças. A educação era garantida pela aprendizagem

a partir da convivência ampla que a criança estabelecia com os adultos da comunidade onde vivia. Nessa comunidade a criança tinha uma função produtiva.

O autor explica que o conceito de criança, que até o século XVII era o de um “adulto em miniatura”, foi mudando gradativamente e começou a se defender a ideia de que a mente da criança é diferente da mente do adulto. Ele defende, a partir de suas investigações, que o surgimento da infância seria fruto da Modernidade.

Apesar da importante contribuição dos trabalhos de Ariès sobre a história da infância, Kuhlmann (1998) acredita ser necessária cautela, pois é atribuído a esse historiador um pioneirismo pouco provável no estudo da infância e, a partir desta reflexão, expõe:

Desde a década de 1960, vêm sendo publicados vários trabalhos na historiografia inglesa, francesa, norte-americana e italiana, que representam um impulso significativo à história da infância. Mas a ideia de que a preocupação com esse tema seja derivada da obra de Ariès, ou mais genericamente, de que tenha surgido apenas naquela década, precisa ser problematizada. [...], há histórias da infância desde o século XIX, ao menos, e é necessária uma certa cautela para se caracterizar os pioneiros no estudo da criança e no uso de fontes ou enfoques inovadores (KUHLMANN, 1998, p. 17).

Ocorre que, ao descrever a infância como um conceito linear e ascendente, Ariès não considera a complexa realidade social e cultural da infância, além de não se transportar para outros contextos, limitando-se a situar a mudança do sentimento de infância na França do século XVII, enquanto que estudos mostram que no Brasil, no século XVI, já havia sinais de um sentimento de infância, que pode ser observado a partir da aplicação de estratégias desenvolvidas pelos jesuítas para educar as crianças indígenas por intermédio da catequização, além da utilização de crianças órfãs trazidas de Portugal para servirem de mediadoras entre os jesuítas e os pequenos nativos, e também das inovações nos colégios e nos programas educacionais aplicados pelos jesuítas. Desta forma, Kuhlmann (1998) alerta que o sentimento de infância já existia em tempos antigos, pois historiadores como Pierre

Riché e Daniele Alexandre-Bidon arrolaram diversos testemunhos que comprovam a existência de um sentimento da especificidade da infância anterior ao século XVII.

Embora existam aspectos discordantes entre os historiadores em relação à existência do sentimento de infância em períodos anteriores ao século XVII, estes concordam que, no decorrer de toda a Idade Média, era muito alta a taxa de mortalidade infantil, reflexo da falta de cuidado no trato dos pequenos e das precárias condições de higiene, saúde e conservação dos alimentos à época. É importante ressaltar, ainda, que embora o trabalho desenvolvido por Ariès não deva ser a única fonte para a compreensão da construção do sentimento de infância em contextos não-europeus, o autor contribui sobremaneira para a percepção de que as relações entre adultos e crianças não são naturais, mas historicamente condicionadas. Disso decorre o espaço que ocupa neste trabalho, quando pretendemos compreender a infância e a educação infantil como construtos histórico-sociais.

Nesse sentido, os estudos de Ariès revelam que, a partir do fim do século XVII, começa uma revolução escolar e sentimental e a escola passa a constituir o principal meio de educação, uma vez que nos séculos anteriores, a criança se apropriava dos conhecimentos e das formas de relação social com o adulto, por intermédio das atividades – inclusive de trabalho — que realizava com ele. A família começa, então, a se organizar em torno da criança e movimentos de moralização dos homens, realizados por reformadores católicos e protestantes ligados à Igreja, às Leis ou ao Estado, determinam um novo olhar sobre a criança. Esse novo olhar se fortalece, gerando uma cumplicidade sentimental das famílias, pois:

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu, sobretudo, através da importância que se passou a atribuir à educação [...]. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida (ARIÈS, 1981, p. 11).

Assim, ainda segundo Ariès (2006), a criança começa a sair de seu antigo anonimato quando a família começa a se organizar em torno dela e a dar importância as suas particularidades. Essa revolução escolar e sentimental levou, na Europa, a uma redução na natalidade já que se percebeu que a criança precisava ser mais bem cuidada e que um número muito grande de filhos prejudicaria a atenção e o cuidado.

O sentimento de infância surge, portanto, com a sociedade capitalista burguesa, para a qual, ao contrário do que ocorria na sociedade feudal, a criança é percebida como alguém que deve receber cuidados e escolarização. Kramer (1992, p. 19) salienta que “[...] o conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade”.

É importante atentar para o fato de que no seio da burguesia criou-se a ideia de criança universal, que se desenvolve sem que se leve em conta as condições sociais, econômicas e culturais que a cercam, como se houvesse uma homogeneidade entre as crianças de diferentes classes sociais.

Cabe mencionar, entretanto, que os termos criança e infância, por sua historicidade, são compreendidos de formas diferentes por sociedades diferentes. Assim, a infância deve ser entendida como uma construção social e a forma de perceber, de compreender a criança como fato da cultura. Entendemos, então, que a criança, como ser social, precisa ser investigada a partir de sua classe, gênero e etnicidade.

A ideia de infância é, em grande parte, resultado das expectativas criadas pelos adultos. Desta forma, para se compreender a história social da criança, isto é, as experiências de seu cotidiano nas épocas passadas, os historiadores precisam ter a compreensão sobre como os adultos pensavam a respeito dos pequenos e de como se sentiam em relação a eles. Kuhlmann reflete acerca das pesquisas sobre a criança e a infância, a partir de um olhar adulto:

O panorama das possibilidades de pesquisa mostra as potencialidades de uma perspectiva de investigação que busca uma maior aproximação ao ponto de vista da criança. [...] As fontes, em quase sua totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por outro lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (1998, p. 30).

Nesse sentido, por estarmos conscientes de nossa posição de adultos ao pensar sobre a criança e sobre a infância, cabe-nos buscar compreender suas especificidades e, quem sabe, aprender a vislumbrar o mundo de maneira mais próxima da sua perspectiva. Por isso, é fundamental que consideremos que a criança se desenvolve na interação que estabelece em suas relações sociais, relações estas que envolvem os aspectos: psicológico, social, cultural e histórico. Faz-se necessário reconhecer as representações que se faz a respeito da infância, assim como atentar para o fato de a criança ser sujeito da história e de possuir um conjunto de vivências em diferentes lugares, que vão além das representações feitas pelos adultos em relação a esse período da vida.

Nos dias atuais, a criança passa a ser percebida como especial e com peculiares características, digna de ser estudada cientificamente. Segundo observa Del Priore (2007, p. 9): “O estudo das representações ou práticas infantis é considerado tão importante que a historiografia internacional já acumulou consideráveis informações sobre a criança e seu passado”.

Além da História, a Psicologia também trouxe profundas contribuições para o entendimento da criança. Diferentes correntes dedicaram-se a compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na infância. Contrariando a ideia inicial dos neobehavioristas, que reduzem as crianças a receptores passivos dos ensinamentos dos adultos, pesquisas mais recentes, no campo das Ciências Sociais, mostram que é um erro



acreditar que elas apenas seguem os modelos de papéis sociais. As crianças também determinam o comportamento dos adultos. Desta forma, as relações entre adultos e crianças caracterizam-se por uma interação em que os pequenos têm cultura própria e são construtores de cultura.

Vigotski (2000) esclarece que o processo de desenvolvimento infantil não é um processo estereotipado e que as influências externas são fundamentais para que a criança tenha garantido o seu desenvolvimento cultural. Isso implica entender a criança como um ser ativo que, ao vivenciar experiências com o outro, aprende e amplia cada vez mais a sua relação com o mundo, desenvolvendo suas capacidades, habilidades, hábitos e afetos.

Crer em uma infância e em uma criança universal, nos leva a negar, especialmente dentro da sociedade brasileira, que há uma rica diversidade racial, social, econômica e cultural que determina diferentes papéis assumidos pela criança dentro de um dado contexto e, nesse bojo, diferentes infâncias. Desse entendimento da infância como categoria social, surgem algumas questões essenciais para a nossa reflexão: como cuidar e educar crianças em diferentes condições socioculturais? Como construir um conceito de infância que não a considere como a-histórica? Como os documentos legais e a proposta pedagógica para a Educação Infantil em Boa Vista têm considerado a criança roraimense? Estão sendo contempladas as suas especificidades?

Pensar o conceito de infância neste breve percurso histórico nos faz perceber como a criança era vista e tratada e o quanto é importante a realização de pesquisas que possam, cada vez mais, motivar, direcionar uma nova visão a respeito da infância, do que é ser criança nos dias de hoje e de como podemos, no contexto escolar, buscar formas de atender adequadamente as necessidades das diferentes crianças brasileiras.

Na busca de concretizar um melhor atendimento às nossas crianças, precisamos percorrer a história das instituições de educação da criança pequena, entendendo que estas

estão “[...] em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção [...]” (KUHLMANN, 1998, p. 16). Esse é o objetivo da discussão que empreenderemos a seguir.

## **1.2 – A Valorização da Educação: A História da Educação a partir do Progresso do Sentimento de Infância**

Se houve mudança no sentimento de infância ao longo dos séculos, é importante refletir sobre sua influência na forma pela qual a educação passou a ser vista. Assim,

[...] a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. Essa evolução do século XV ao XVIII não se deu sem resistências. Os traços comuns da Idade Média persistiram por longo tempo [...]. (ARIÈS, 2006, p. 106).

Na Idade Média não havia preocupação com a idade dos alunos. Eram misturados adultos que desejavam aprender com crianças. Considerava-se natural, na escola medieval, que todas as idades estivessem misturadas em um mesmo auditório, não havendo acomodações apropriadas. Existia uma alta consideração em relação à educação dos meninos enquanto às meninas ficava reservada a aprendizagem doméstica. Ao tornarem-se mulheres, muitas mal sabiam ler e escrever, sendo que algumas eram enviadas a conventos, onde lhes eram transmitidos, exclusivamente, ensinamentos religiosos.

A escola na Idade Média não tinha a função de formação moral e social. Era uma escola voltada à instrução das ordens sacras,

[...] não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, “jovens e velhos” [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais (ARIÈS, 2006, p. 124).

A mentalidade da época era a de uma escola única para todos. Essa mentalidade perdurou até o século XVIII e esse modo de ver as escolas, com diferentes faixas etárias em uma mesma classe e sem um período “certo” para ingresso, só veio a se modificar com o passar dos séculos, quando a escola passa a ter a sua função essencial direcionada para a educação e para a formação da juventude. Além disso, o surgimento de princípios fundamentados na psicologia e na pedagogia interferiu positivamente sobre esse processo.

Nesse contexto, a disciplina passou a ser uma forma de vigiar e controlar as crianças. A introdução da disciplina, segundo Ariès (2006, p. 127), é a “[...] diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos”. O autor nos esclarece que o sentimento da infância encontrou sua expressão mais moderna entre os burgueses esclarecidos, mas que:

[...] os antigos gêneros de vida sobreviveram quase até nossos dias nas classes populares, submetidas por menos tempo à ação da escola. Teríamos até mesmo razão em perguntar se nesse ponto não houve uma regressão durante a primeira metade do século XIX, sob a influência da demanda de mão-de-obra infantil na indústria têxtil. O trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo (ARIÈS, 2006, p. 129).

Percebemos que, apesar da evolução do sentimento de infância, as crianças do povo tinham uma realidade que ainda as desfavorecia e boa parte delas não tinha acesso à escola. Aquelas que tinham, a frequentavam por pouco tempo. Crianças do povo, condenadas por uma situação social entendida como inferior, eram encaminhadas a um ensino inferior e essa nova realidade nasceu no meio da burguesia.

Essa constatação nos leva a concordar com Kramer (1992), quando postula ser fundamental conceber a criança em função da sociedade de classes, uma vez que: “Encarar a infância dentro da sociedade de classes significa que existe não “a” criança, mas sim

indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social” (1992, p. 24).

É importante perceber que as diferenças sociais são também construções históricas e não-naturais. Kuhlmann (1998) afirma que a pobreza, na Idade Média, era considerada como uma bênção e que deveria ser suportada como sendo a vontade de Deus. A pobreza seria útil para que se mantivesse seguro o capital. Aqueles, abençoados pela riqueza, tinham o sagrado dever da caridade e, portanto, podiam tornar menos árdua a miséria dos outros. A estrutura social não era questionada como responsável pela miséria de muitos. Assim, compreendia-se caridade “[...] de um ponto de vista religioso: a Igreja era o instrumento da melhora social e da salvação espiritual, a primeira delas em função da segunda” (KUHLMANN, 1998, p. 55). A Igreja quer católica ou protestante, dessa forma, daria sua contribuição no controle da ordem social, sendo fundamental no fortalecimento do capitalismo que produziu e produz grandes desigualdades sociais.

Com esse espírito, é importante ressaltar que, já a partir do século XVI, instituições são criadas com o objetivo de ajudar aos pobres. No século XIX, diversas instituições destinadas a atender a população pobre, possibilitando atendimento na área da saúde e da educação, foram criadas. Com este objetivo, as instituições de educação infantil propagavam-se “[...] como a sala de asilo e a creche, apresentada como uma solução para os cuidados da infância, em função do trabalho feminino” (KUHLMANN, 1998, p. 58-59).

Podemos dizer que a construção do conceito de infância, a maternidade e o trabalho feminino são aspectos fundamentais e determinantes na história das instituições de educação infantil. Esses fatores ligam-se ao processo de formação da sociedade capitalista, que desencadeou transformações sociais, a industrialização e a urbanização. Portanto,

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos tempos da história dos homens (KUHLMANN, 1998, p. 77).

A criação das instituições de educação infantil está diretamente ligada às transformações nas formas de organização social e a uma concepção assistencialista, que tem por trás um caráter discriminatório, que dá origem à educação compensatória. Essa educação de cunho compensatório tem por objetivo, como explica Kramer (1992), a criação de programas que possam suprir as deficiências de saúde, de nutrição, escolares e culturais das crianças vindas das classes de baixa renda, marginalizadas, consideradas “carentes”, “inferiores”, “privadas culturalmente”, fora de um padrão estabelecido para o comportamento e desempenho infantil.

No Brasil, a criação das instituições pré-escolares é resultado de interesses jurídicos, políticos, pedagógicos, empresariais, médicos, religiosos, e teve influência norte-americana. No início do século XX, foram implantadas as primeiras instituições assistencialistas para o atendimento às crianças pequenas em nosso país (KUHLMANN, 1998). As instituições educacionais para os pobres empregam uma pedagogia

[...] da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN, 1998, p. 166-167).

Vemos que os ideais da Revolução Francesa — liberdade, igualdade e fraternidade — levaram à crença em possibilidades iguais para todos, que na educação se refletiria no acesso ao ensino para todas as classes, favorecendo uma ação cidadã, a valorização e o respeito ao próximo. Mas esses ideais estão bem longe de refletir a realidade brasileira, tendo em vista que garantir o acesso não significa garantir as condições de efetivação desses ideais. Ademais,

cabe destacar que nem mesmo o acesso às creches e pré-escolas está garantido a todas as nossas crianças.

Podemos inferir que a educação, nas primeiras instituições coletivas, visava, no caso da educação infantil, ao atendimento a crianças menores, reconhecendo sua capacidade de aprender além do espaço familiar. A validade da educação das crianças fora da família, em creches e pré-escolas, motivou grandes polêmicas, questionando-se se a educação em massa seria mais eficiente do que a educação individualizada. Para os que defendiam as instituições, esses espaços ofereceriam às crianças condições adequadas para seu pleno desenvolvimento e, para muitas, seria um lugar bem melhor do que a casa, já que havia uma desconfiança em relação à educação dada pelas mães. Escritos do final do século XIX e do século XX expressam a importância atribuída às creches, descrevendo-as como espaços onde as crianças seriam mais felizes, mais dóceis, onde tornar-se-iam mais robustas, melhor educadas, mais obedientes e onde as mães também seriam educadas (KUHLMANN, 1998).

Em textos do século XIX, encontram-se descrições do atendimento dado às crianças nas creches, que valorizam o “[...] desenvolvimento como um processo global de crescimento físico, sensório-motor, psíquico e afetivo [...]” (KUHLMANN, 1998, p. 175). Assim, essa forma de perceber a criança, pelo menos em discurso, não pode ser atribuída só a períodos mais atuais, uma vez que o que se quer para a educação das crianças hoje já era uma preocupação em tempos passados.

É importante que entendamos que as instituições de educação infantil não só foram pensadas como lugar de proteção das crianças, mas como espaço de educação em um ambiente coletivo. Cabe ressaltar que mesmo as práticas assistencialistas trazem consigo uma concepção de educação que, apesar de diferente para as crianças das classes populares quando comparada à educação destinada às crianças das camadas privilegiadas da sociedade, não deixa de representar uma determinada visão de educação (KUHLMANN, 2007).

Os registros históricos nos revelam a possibilidade de crescimento da pesquisa educacional em educação infantil. Precisamos trilhar o caminho da pesquisa que nos mostre, a partir da história passada e da presente, como podemos construir uma educação que valorize as peculiaridades das crianças, respeitando as suas diferenças sociais, econômicas, étnicas e culturais. A pesquisa pode nos auxiliar a compreender como a criança é concebida hoje e como nossas expectativas a seu respeito produzem desde as práticas pedagógicas até a formação de professores, passando pelas políticas públicas destinadas à infância.

Conjuntamente a uma necessária construção de um novo conceito de infância e de educação infantil, desenvolve-se a noção de direito à educação da criança pequena, que, no Brasil, as leis buscam garantir. Mas, muito ainda é preciso avançar para que as políticas públicas efetivem o que determina a lei. Essa discussão será feita, mais detalhadamente, a partir de agora.

### **1.3 – O Processo Histórico de Construção da Educação Infantil no Brasil como Direito da Criança Pequena**

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8.969, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394, de 1996, preconizam que a educação infantil é um direito da criança, e que a creche faz parte da Educação Básica, assim como a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio.

Façamos uma pequena digressão histórica, para perceber os principais fatos que condicionaram, em 1996, uma nova forma de considerar a criança pequena e a Educação Infantil no Brasil: a criança como portadora de direitos. Trata-se de percorrer, sinteticamente, o movimento histórico de consolidação da preocupação social com as crianças de até cinco

anos de idade, que subsidia nossa atual compreensão sobre o cuidado e a educação dos pequenos cidadãos brasileiros.

Segundo Kramer (2006), as políticas educacionais direcionadas à educação das crianças pequenas tinham, na década de 70, um caráter compensatório com relação às carências culturais, linguísticas e afetivas das crianças oriundas das camadas populares. A autora explicita, ainda, que documentos oficiais do Ministério da Educação e pareceres do então Conselho Federal de Educação, de 1975, influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, sustentavam a ideia de que a pré-escola poderia salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

À época, estabeleceram-se debates críticos em torno de uma educação para as crianças brasileiras, incentivando a busca de alternativas que contemplassem os pequenos. Nos anos de 1980, as políticas públicas estaduais e municipais praticadas foram beneficiadas por questionamentos procedentes de diferentes teorias relacionadas ao saber; por um processo político mais democrático e pela busca de políticas educacionais que se voltassem para a diversidade cultural e linguística presentes na realidade educativa.

Estudos realizados pela Antropologia, pela Sociologia e pela Psicologia mostraram que as crianças possuem uma condição desigual e que “[...] combater a desigualdade e considerar as diferenças é tarefa difícil, embora necessária, se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão” (KRAMER, 2006, p. 800). É fato que a educação infantil é, ainda hoje, tratada de forma desigual, tanto no que diz respeito às possibilidades de acesso como na qualidade do atendimento oferecido às crianças de 0 a 5 anos. Garantir que as crianças tenham suas especificidades consideradas e que sejam respeitadas em seus direitos, como parte de um grupo social e cultural, é imprescindível para que se comece a diluir esta desigualdade já detectada na década de 1970.



As conquistas legais e os estudos realizados a respeito da infância e da educação infantil têm fortalecido a visão de criança como criadora de cultura, como alguém que se desenvolve na cultura e que tem saberes construídos em seu meio sociocultural. A partir desta perspectiva, houve um grande avanço, tanto no campo teórico como no campo das lutas para modificar, em nosso país, a educação das crianças de 0 a 5 anos.

Ao longo da história, percebe-se, entretanto, que nunca houve articulação entre assistência, saúde e educação no atendimento às crianças pequenas, e que tanto a esfera estadual quanto a esfera municipal não assumiram a responsabilidade deste atendimento. Ainda hoje, podemos perceber uma fragmentação nas estratégias de ação das prefeituras no atendimento à criança, condicionada por um panorama histórico, cujos efeitos ainda não puderam ser totalmente superados.

Segundo Kramer (2006), a atenção ao pré-escolar no Brasil ganhou impulso em 1974, quando o governo federal criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), além de documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação. Politicamente, a situação apresentava-se desta forma. Já na esfera acadêmica, as discussões e críticas voltavam-se para a questão da privação cultural e para a inconsistência teórica que continham as propostas do governo federal. A situação incerta permitiu que se construísse outra visão de educação pré-escolar, em que o MEC, através do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, em 1981, defendeu uma pré-escola de baixo custo, com objetivos confusos e desvinculada da escola de 1º grau. Mas, as propostas de baixo custo não foram bem recebidas pelas universidades, centros de pesquisa, sistemas de ensino e pelos movimentos organizados, que as consideravam desprovidas das condições necessárias para oferecer uma educação para crianças pequenas que primasse pela qualidade e que concretizasse a importância do papel social das mesmas.

É importante destacar que o surgimento de creches comunitárias inicia-se, no Brasil, a partir de 1979, incentivado pelo UNICEF. Já na década de 1980, um grande debate nacional foi desencadeado pelos movimentos sociais ativos desde o início do regime militar. Segundo Campos, mobilizações foram feitas por movimentos sociais, como os de:

[...] grupos de mulheres, que lutavam por creches nos bairros, feministas, sindicalistas, grupos que organizavam creches e “escolinhas” comunitárias, grupos de defesa de crianças e adolescentes em situação de risco, sendo muitos movimentos ligados à Igreja Católica. (2002, p. XIII).

Estes movimentos sociais e a participação de associações profissionais e acadêmicas no debate nacional ajudaram a impulsionar as mudanças relacionadas ao atendimento às crianças pequenas.

Cabe salientar que o atendimento dado às crianças pequenas sempre gerou conflitos e contradições e, atualmente, novos debates e discussões aparecem para impulsionar as decisões políticas para a educação infantil, mostrando que reconhecer o caráter educativo da creche e da pré-escola depende de um processo de transformação crítica.

É importante recordar que os avanços legais, os avanços na forma de perceber a criança e de pensar sobre ela, estão diretamente relacionados com a história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais. No contexto legal, a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, “[...] são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de educação infantil” (KRAMER, 2007, p. 20), em prol das crianças brasileiras. Compreender o impacto dessa legislação sobre a educação infantil é essencial para as reflexões que este trabalho objetiva.

Em 1988, a Constituição Brasileira inaugura uma nova fase doutrinária em relação à criança. Foi a primeira Constituição Brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e que mencionou as creches e pré-escolas. Na letra da lei, homens e

mulheres trabalhadores têm “[...] direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1998, inciso XXV – art. 7).

A Constituição de 1988 referendou a figura da criança como sujeito de direitos, mas, no que diz respeito à igualdade de oportunidades no plano social, muito falta para se concretizar (KISHIMOTO, 2005), uma vez que uma grande parte da população de 0 a 5 anos não tem acesso ao atendimento conforme reza a lei. Esse fato nos leva a questionar: que caminho devemos seguir para superar a utopia legal, uma vez que a realidade da maioria da população brasileira e das instituições de educação infantil caminha em um sentido contrário aos pressupostos legais? Concordamos com Campos quando afirma que:

O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade. Em todos os aspectos da vida nacional é possível observar esses contrastes [...]. (2005, p. 27).

Assim, embora estejamos cientes desse distanciamento entre a legislação e as práticas efetivas em Educação Infantil, salientamos que diversos documentos legais, a partir da promulgação da Constituição de 1988, apresentam avanços no que se refere à consideração da criança, entre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente, que é entendido como a lei da cidadania da criança e do adolescente. O documento determina que creches e pré-escolas façam parte dos direitos da criança à educação (art. 54 inciso IV), o que representa uma conquista de grande importância para as crianças brasileiras: elas tornam-se, legalmente, sujeitos de direitos.

Resta lutar pela concretização desse ideal e, para tanto, é importante refletir sobre o fato de que, no Brasil, conforme afirma Kramer (2006), as políticas voltadas à infância vêm tendo avanços, retrocessos e impasses, mostrando-se fortes no discurso, mas perdendo nas ações concretas, haja vista, por exemplo, a distância entre o ideal de universalização do

atendimento à criança pequena e o número de crianças ainda fora das creches e pré-escolas ou o número de professores leigos atuando na Educação Infantil brasileira, seja em espaços públicos ou privados.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, configurar-se como uma transformação na forma como a criança passa a ser vista no Brasil, não é a primeira vez que a criança menor de seis anos é contemplada numa LDB. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fez referência, em seu Título VI – da Educação de grau primário – Capítulo I, à educação pré-primária, definindo em seu arts. 23 e 24 que:

- A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.
- 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 os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1963, p. 97).

O que se observa, entretanto, é que a primeira LDB ainda não tinha como foco a criança como sujeito de direitos, dentre eles o de ser educada e de se desenvolver amplamente a partir de um atendimento que visasse à criança e não ao preparo para os estudos posteriores. As creches eram, ainda nesse momento, direito das mães trabalhadoras.

Cabe lembrar que em 1968, 1971 e 1982, foram feitas reformas na LDB 4.024/61. Tais Reformas trataram de níveis específicos de ensino. Em 1968, foi feita a reforma do ensino superior – Lei nº 5.540. Em 1971, na Lei nº 5.692, a reforma referiu-se ao ensino de 1º e 2º graus, além de tornar o ensino profissionalizante obrigatório. No que se refere à Educação Infantil, essa lei atribuía ao Estado a tarefa de velar pelas crianças pequenas, sem indicações específicas sobre o atendimento educacional, como demonstra o parágrafo 2º do Artigo 19: “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.”

Em 1982, a Lei nº 7.044 estabeleceu a profissionalização como não obrigatória. Assim, no que diz respeito ao atendimento às crianças pequenas, os avanços legais se deram, efetivamente, a partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 e da LDB, de 1996.

A LDB nº 9.394/96 normaliza, em esfera nacional para a Educação Básica, a base comum do currículo, a carga horária e as formas de promoção de série, sendo que é obrigação dos estados, municípios e escolas proceder, no sentido de considerar as peculiaridades regionais e locais, ao elaborar o currículo e o calendário escolar.

Com relação à educação infantil, a LDB nº 9.394/96 expõe que se trata da “[...] primeira etapa da educação básica. Tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Capítulo II, Seção II, Art. 29).

Nesse sentido, ao tornar a educação infantil parte da Educação Básica, a LDB nº 9.394/96 traça um caminho nunca antes tomado pela legislação brasileira. Dá uma nova direção em favor das crianças pequenas de nosso país, que têm agora uma legislação voltada para elas, mas que ainda precisa aperfeiçoar-se para alcançar significativamente as crianças menores de 6 anos. Estas Diretrizes representam um impulso à valorização, ao respeito, ao cuidado, à atenção com os pequenos brasileiros.

Alterações feitas na LDB nº 9.394/96 são exemplos de um novo olhar que se direciona às crianças, como a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Desta forma, o ensino fundamental, que tinha a duração de oito anos, passa a ter a duração de nove anos, conforme dispõe a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. No que diz respeito a essa mudança, Kramer posiciona-se afirmando que:

O ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes (2007, p. 20).

Assim, a questão para a qual devemos voltar nossa atenção está na necessidade de um diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental, que envolva as instituições em debates e na elaboração de alternativas para a organização curricular, para a formação de professores e demais profissionais que estão envolvidos no processo educativo da escola, visando a um atendimento que assegure à criança, tanto da educação infantil como do ensino fundamental, a apropriação do conhecimento e experiências significativas para o seu desenvolvimento amplo, respeitando-a como sujeito social, com cultura e história própria. A antecipação do início do ensino fundamental para os 6 anos de idade, estabelecida pela Resolução CNE/CEB n° 3/2005, determina que a educação infantil se estenda até os 5 (cinco) anos de idade, sendo a creche destinada ao atendimento das crianças de até 3 (três) anos de idade e a pré-escola destinada àquelas com 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. Enquadrar a educação infantil como parte da educação básica é considerar que a criança pequena está integrada a um processo de escolarização como um direito seu.

Mas, apesar dos avanços da legislação, a educação infantil tem ainda como desafio superar a forma como a creche e a pré-escola têm sido tratadas, já que a primeira foi, durante muito tempo, de maneira geral, administrada por órgãos que cuidavam da assistência social, enquanto a segunda tem sido gerida por órgãos educacionais, mas marcadamente vinculada a uma concepção escolarizante/antecipatória que não considera a criança em suas

especificidades, mantendo-a em uma condição de passividade, e não a percebendo como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

A escolarização, explica Kishimoto (2005), é normalmente utilizada por educadores da pequena infância para justificar o exagero nas atividades infantis de leitura, escrita e cálculo. Faz-se, desta forma, necessário rever como vem sendo trabalhada a criança pequena no processo de escolarização, uma vez que é fundamental que sejam respeitadas as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Nesta pesquisa, tendo em vista seu caráter documental, buscaremos compreender que concepções subjazem aos documentos norteadores da Educação Infantil no município de Boa Vista, já que consideramos que as concepções de criança e de Educação Infantil neles implícitas medeiam a forma como creches e pré-escolas atuam no cuidado e na educação das crianças pequenas.

De fato, em nosso país, creche e pré-escola têm funções diferentes da escola. A finalidade da educação infantil é a de complementar a educação da família, enquanto que a escola é o local para o domínio dos conhecimentos básicos (ROCHA, 1999). A creche e a pré-escola devem contribuir efetivamente para o desenvolvimento amplo da criança, integrando os seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social ao processo de aprendizagem, considerando cada criança como única e respeitando suas especificidades étnica, social e cultural.

Com base no exposto, podemos afirmar que importantes mudanças, como as reformas educacionais na década de 90, possibilitaram que as instituições de educação, que recebem crianças menores de 6 anos, passassem a ser incluídas em uma ação educativa. Essas mudanças estão ainda em processo e um grande caminho precisa ser percorrido para que uma política educacional, voltada para a educação infantil, possa chegar, efetiva e

qualitativamente, às crianças pequenas. Haja vista, inclusive, a necessidade premente de profissionais com saberes específicos para o cuidado e a educação das crianças pequenas.

O Brasil, um país em desenvolvimento, historicamente demonstra que ainda pouca atenção tem sido dada à educação infantil. Muitas vezes, esta ainda é praticada em estabelecimentos particulares, inviabilizando a inserção de crianças oriundas de famílias menos favorecidas, ainda que a educação infantil seja, legalmente, um direito de todas as crianças. Basta recordar que até a publicação da Lei 9.394/96, o atendimento às crianças pequenas era prestado pelas Secretarias de Ação Social e tinha uma função assistencialista. A proposta atual é de uma educação infantil com uma dimensão pedagógica, visando ao desenvolvimento amplo da criança.

Consideramos importante destacar que, no Brasil, ainda está presente a figura da cuidadora de crianças, que atua em creches domiciliares – caracterizadas por não serem legalizadas, mas legitimadas por grupos da população – principalmente em bairros populares. Segundo Delgado (2005) tal figura surge como substituta das mães, uma vez que fica responsável em transmitir afeto, carinho, cuidado e controle da alimentação, da higiene, da saúde, do sono, desenvolvendo, ainda, hábitos e valores.

As mães que delegam o cuidado em tempo integral de seus filhos a outra mulher, também mãe, o fazem pela necessidade imposta por suas trajetórias de vida. São mulheres de meios populares que enfrentam longas jornadas de trabalho, que vivenciam situações de vida muito precárias e que são, muitas vezes, mantenedoras da casa, mesmo quando existe a presença do marido que ou está desempregado, ou recebe um baixo salário, insuficiente para manter a família, ou tem um emprego instável. Essas mães “[...] executam boa parte das tarefas domésticas e responsabilizam-se pela criação dos filhos [...]” (DELGADO, 2005, p. 3). Assim, segundo a autora, diante da sobrecarga de trabalho que dificulta a conciliação da vida familiar com a vida profissional, considerando neste aspecto o cuidado e a educação das



crianças, a creche domiciliar e a cuidadora de crianças surgem como um meio de equilibrar a demanda dessas mães.

Essa realidade caracteriza uma grande, senão a maior, parcela da população brasileira, que vive em locais onde o medo e a insegurança predominam e onde pouco tempo sobra para a atenção e o cuidado com os filhos. Então se criam formas de compensação para que as crianças recebam de outra pessoa tudo aquilo que as mães gostariam, mas não podem oferecer. A persistente existência das creches domiciliares no Brasil atesta a ausência de políticas públicas que garantam o atendimento das crianças pequenas, conforme preconizado pela legislação.

A partir das questões comentadas aqui, nessa concisa explanação em relação às creches domiciliares, gostaríamos de trazer as considerações de Delgado, que analisou em suas pesquisas o tema comentado:

Penso que é necessário considerar os contextos sociais, os anseios e as expectativas dos grupos sem acesso aos serviços de cuidado/educação na elaboração das políticas públicas. As mães preferem espaços menores, com um número reduzido de crianças [...]. Elas valorizam o contato mais íntimo [...], assim como desejam um cuidado amoroso, atenção e contato físico. Essas questões merecem reflexão, pois constato que os familiares das camadas populares também são capazes de refletir sobre o cuidado/educação das crianças (2005, p. 9).

Contemplar as necessidades das camadas mais pobres, no que diz respeito ao cuidado e à educação das crianças pequenas, ainda é um avanço a ser conquistado através de políticas públicas e de ações concretas que garantam o acesso a todas as camadas da população a um atendimento que considere os reais anseios dos diferentes contextos socioeconômicos existentes em nosso país. Existe uma realidade que não pode ser ignorada, realidade de grande parte da população brasileira que vive em uma situação de precariedade e que busca alternativas de cuidado e educação que permitam oferecer aos seus pequenos, através de espaços não-formais, o afeto e a atenção que os pais não podem dar pela necessidade de

ausentar-se por longos períodos para trabalhar. Ainda, a partir dessa discussão, Delgado afirma que:

[...] aquilo que existe e funciona, ainda que na precariedade, não pode mais ser ignorado. O crescimento de espaços educativos privados para grupos das camadas mais pobres é resultado de uma pressão e uma demanda da população. Talvez seja o momento de iniciar um levantamento nacional sobre espaços não-formais de cuidado/educação, com uma caracterização das trabalhadoras, das famílias, das crianças e das condições dos locais. Tal levantamento justifica-se na medida em que as redes paralelas de educação infantil demonstram que há uma pressão da população por esses serviços. (2005, p. 9).

Essa é, portanto, mais uma área na educação infantil a ser foco de estudos e pesquisas, já que os espaços não-formais de cuidado e educação de crianças se constituem prática real nas comunidades mais pobres, reflexo do número insuficiente de creches e pré-escolas formais para o atendimento às crianças de nosso país. Dessa forma, políticas públicas, voltadas a atender as necessidades das camadas populares, precisam ser instituídas e efetivadas na ação de cuidar e educar.

Na cidade de Boa Vista, segundo informações do Conselho Municipal de Educação – CME<sup>1</sup>, existem creches domiciliares, não existindo, entretanto, um controle sobre as mesmas, uma vez que não há possibilidade de fiscalização pelo número insuficiente de profissionais atuando no citado Conselho e pela falta de denúncia a respeito de creches irregulares. Ainda segundo informações do CME, as creches domiciliares não têm cunho educativo, consideram apenas o cuidar, desta forma o referido Conselho não tem ingerência sobre as mesmas.

É comum ver em casas dos bairros centrais e periféricos da capital de Roraima placas dizendo: “Cuida-se de crianças”. Em Boa Vista, as instituições públicas municipais atendem crianças de dois a cinco anos. Assim, crianças com idade inferior a dois anos não recebem atendimento por parte da Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, muitas mulheres

---

<sup>1</sup> O Conselho Municipal de Educação de Boa Vista - CME/BV foi criado nos termos da Lei Municipal nº 478, de 30 de agosto de 1999. Foi instalado em 02 de maio de 2000. É um órgão de deliberação coletiva, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, com autonomia técnica e funcional, para exercer funções deliberativas, normativas, fiscalizadoras e consultivas, nos limites do estabelecido pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e legislação complementar.

trabalhadoras se vêem, então, obrigadas a confiar seus filhos a pessoas que cobram um valor mensal possível a elas pagar, uma vez que os valores cobrados por creches particulares e devidamente regularizadas são muitas vezes mais altos que o salário que recebem.

Na convivência com mulheres que trabalham em casas de família como domésticas, percebemos que a realidade delas é muito parecida com a realidade das mulheres trabalhadoras da pesquisa realizada por Delgado (2005), já que confiam o cuidado e educação de seus filhos menores de 5 anos, durante o tempo em que estão trabalhando, a senhoras que recebem crianças em suas casas por um valor mensal dentro das possibilidades financeiras dessas mulheres trabalhadoras.

É interessante perceber que o vínculo que algumas crianças estabelecem não só com a cuidadora, mas também com os membros da família da mesma, é muito significativo, demonstrando por parte da criança um afeto que acaba permitindo às mães confiarem com mais tranquilidade nas pessoas às quais entregam o cuidado de seus filhos. Infelizmente, sabemos que nem sempre as coisas se dão assim e que maus tratos, abusos e desrespeito com a criança também acontecem, e isso não só em creches não formais, o que aumenta ainda mais nossa preocupação e angústia com relação ao atendimento, cuidado e educação oferecidos as crianças brasileiras de 0 a 5 anos, especialmente aquelas de famílias mais pobres.

É evidenciado, a partir do que foi exposto até aqui, que existe uma desigualdade no atendimento dado as crianças brasileiras que pertencem às camadas mais pobres da população e esse é um fato que as políticas públicas precisam considerar.

A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, 1995-2001, realizada pelo IBGE, concluiu que a população de crianças brasileiras de 0 a 6 anos era, nesse período, de 22.070.946, e 31,2% estavam matriculadas em creches e pré-escolas. Esse atendimento ainda é desigual nas camadas mais pobres da população, principalmente quando diz respeito às crianças de 0 a 3 anos. Os dados mais recentes, referentes aos anos de 2006-2007, mostram

que a população de crianças brasileiras de 0 a 4 anos é de 13.855.000 e de 5 a 9 anos é de 16.604.000, sendo que 1.878.000 estão em creches, 4.457.000 em pré-escolas e 1.431.000 em classes de alfabetização. As crianças que estão em creches correspondem a 13,55% do total de crianças brasileiras de 0 a 4 anos, enquanto que as crianças que estão em pré-escolas e classes de alfabetização correspondem a 35,46% do total de crianças de 5 a 9 anos.

Em se tratando mais especificamente do objeto deste trabalho, evidenciamos, então, os dados recentes que se referem à realidade das crianças pequenas em Boa Vista. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2008, no município de Boa Vista, na rede municipal de ensino, 673 crianças foram matriculadas em creches, enquanto que na pré-escola 5.785 crianças tiveram matrícula inicial realizada. Apresentou-se, portanto, um aumento de matrículas em relação ao ano de 2007, quando 581 crianças foram matriculadas em creches e 2.740 em pré-escolas. Mas se ainda considerarmos os dados relativos ao resultado do censo escolar do ano de 2006, realizado pelo INEP, perceberemos que nesse ano ocorreu o maior número de matrículas em creches, quando 762 crianças tiveram matrículas realizadas, enquanto que na pré-escola 2.230 foram matriculadas. Mais recentemente, no município de Boa Vista, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, foram matriculadas, no ano de 2009, 659 crianças de dois e três anos de idade em Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe<sup>2</sup> e 6.320 crianças de quatro e cinco anos em pré-escolas da rede municipal, num universo de 33.773 crianças nesta faixa etária, moradoras deste município (RELATÓRIO ANALÍTICO PESQUISA CENSITÁRIA 2003/2004 – SECRETARIA MUNICIPAL DE GESTÃO PARTICIPATIVA E CIDADANIA). É importante frisar que não é feito atendimento a crianças menores de dois anos e que as Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe, que serão apresentadas no

---

<sup>2</sup> As Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe destinam-se, exclusivamente, ao atendimento integral de crianças de dois e três anos de idade.

capítulo 3, atendem crianças dentro da faixa etária que se considera creche, mas sem ter esse caráter.

Os dados apresentados evidenciam a necessidade de trabalharmos, ainda, pela garantia do direito das crianças pequenas a espaços de cuidado e educação em creches e pré-escolas. O que dizer da qualidade desse atendimento? É com o intuito de refletir sobre essa questão que nos propomos, na próxima seção deste trabalho, tratar da organização curricular da Educação Infantil.

### 1.3.1 – Algumas Reflexões Sobre a Organização Curricular da Educação Infantil

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, criado em 1998, para constituir uma referência para a organização curricular de creches e pré-escolas,

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. (vol. 1, p. 18).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil representa um importante instrumento para discussões e pesquisa, uma vez que serve de recurso aos professores e demais profissionais que atuam na educação infantil, “[...] favorecendo a construção e reconstrução de propostas pedagógicas na área, tanto nos sistemas de ensino como nas instituições de educação infantil” (OLIVEIRA, 2005, p. 39). Entretanto, algumas críticas têm sido feitas ao referido documento por diferentes profissionais ligados à área da educação infantil, desde que receberam a versão preliminar dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e que tiveram a incumbência de emitir pareceres acerca dos mesmos, quando de sua elaboração e divulgação na década de 1990. As pessoas envolvidas no processo

(ligados às Secretarias de Educação dos estados e municípios, aos movimentos sociais e às universidades), à medida que avançavam nas discussões e reflexões, perceberam a grande diversidade de opiniões, revelando diferentes olhares sobre a área da educação infantil, que é recente e que, dependendo da região do país, apresenta significativas diferenças. Assim:

Percebia-se que muito havia por ser discutido e debatido, além da gravidade de que o momento se revestia: estávamos diante de um documento que traria consequências inevitáveis para as crianças menores de seis anos frequentadoras de creches e pré-escolas públicas em todo o território brasileiro e sentíamos que nós, pesquisadores, tínhamos, mais uma vez, uma tarefa importante, a de contribuir para que o documento fosse representativo das concepções mais recentes na área e que viesse a significar um avanço e não um retrocesso para a qualidade do trabalho a ser realizado com meninos e meninas [...] em creches e pré-escolas (CERISARA, 2003, p. 20-21).

A preocupação dos pesquisadores era principalmente a de superar os obstáculos colocados à educação infantil, sem ignorar os avanços já conquistados. Dentre as questões apresentadas pelo RCNEI, que causaram preocupação entre os pareceristas, temos: a falta de clareza e de objetividade do documento, a indefinição do leitor a quem o documento se dirige, a falta de clareza quanto à sua natureza, a predominância de uma concepção abstrata e reducionista de criança, uma vez que “[...] apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança” (CERISARA, 2003, p. 29).

A autora afirma ser de grande importância o papel dos pesquisadores da educação infantil na análise de documentos como o RCNEI, uma vez que o comprometimento com as crianças brasileiras menores de 6 anos deve se dar a partir do suporte aos sistemas de ensino municipais e estaduais, especialmente aos professores que atuam com essas crianças nas instituições de educação infantil, respeitando as especificidades desse nível, garantindo às crianças de 0 a 5 anos seus direitos previstos na legislação brasileira.

Para compreender a organização curricular da Educação Infantil, a análise da legislação educacional também tem a sua pertinência. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, retrata uma concepção ampla de educação, a qual nos induz a uma reflexão crítica sobre nossas escolas, considerando a distância entre os preceitos legais e a prática educacional. A LDB propõe que a educação escolar “[...] deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1, § 1º e 2º). A educação básica, enquanto direito de cada indivíduo e dever do Estado, deve contribuir para a formação de pessoas conscientes de sua importância na sociedade. A questão que aqui se coloca é a de como integrar os níveis da educação básica visando à formação de cidadãos críticos e a de que papéis assumem, nessa formação, a creche e a pré-escola.

A integração entre os níveis da educação básica, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, baseia-se na elaboração contínua de conhecimentos, contribuindo para a formação de habilidades, capacidades e atitudes fundamentadas em valores éticos e participativos. Cada um destes níveis tem a sua função social, sua finalidade educativa e um trabalho político-pedagógico próprio, devendo conformar uma continuidade coerente, tanto vertical quanto horizontal. As orientações legais referentes ao nível da Educação Básica que nos interessam nesta pesquisa dizem respeito à Educação Infantil.

Uma das orientações legais referentes à educação infantil diz respeito à avaliação das crianças pequenas nas creches e pré-escolas. A lei preconiza que a avaliação na educação infantil se dê pelo acompanhamento do desenvolvimento e do processo de observação registrado, considerando individualmente cada criança (LDB, art. 31). Importante é avaliar o desenvolvimento evolutivo da aprendizagem, considerando a individualidade da criança e as características de sua faixa etária. Para tanto, é fundamental que o trabalho em creches e pré-escolas se caracterize pela organização intencional de atividades amplas e diversificadas, que envolvam as diferentes áreas do conhecimento e as diversas possibilidades expressivas da criança. Nesse contexto, Campos (2002) considera essencial a formação do professor, cuja

base seja uma concepção de profissionalidade, que integre à sua prática saberes, funções e interações com pais, comunidade e demais envolvidos na educação infantil.

Segundo Kramer (2006), pensar de forma crítica sobre as práticas cotidianas da educação infantil desencadeia discussões e estimula o interesse em ampliar os conhecimentos sobre o tema, pensar e repensar as práticas. A valorização do conhecimento e dos saberes da prática docente, somada aos estudos, às teorias, permite questionar a própria prática, podendo, desta forma, levar a mudanças significativas que, efetivamente, integrem a teoria à prática, diminuindo a distância entre aquilo que se aprende e aquilo que de fato é necessário aprender para lidar com as grandes dificuldades presentes na realidade educacional brasileira. Para a autora, a formação de professores precisa aliar a prática à reflexão crítica, possibilitando, pela mediação do diálogo, a reflexão, a interação e a transformação.

Cabe questionar: como a recente legislação brasileira influencia a forma pela qual as crianças são educadas? Que conceitos de infância estão nela presentes? Que exigências se impõem à formação de professores da Educação Infantil, especificamente?

O grande desafio para a educação infantil é o da inclusão das crianças em um projeto que considere e contemple a diversidade sociocultural das mesmas. No Brasil, há uma diversidade étnico-cultural representada pelos negros, pelos indígenas e pelos brancos. No caso específico de Boa Vista, uma das capitais da Amazônia brasileira, a diversidade está representada principalmente pela população indígena, que tem aspirações, expectativas e formas de ver a educação e demais práticas sociais bastante específicas.

Cabe destacar que estudos específicos a respeito das populações indígenas no Brasil são realizados por diferentes agências – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Instituto Socioambiental (ISA) – que apontam estimativas globais da população indígena no Brasil, oscilando entre 450.000 e 700.000 (Povos Indígenas



no Brasil – Instituto Socioambiental – ISA). Segundo a Fundação Nacional do Índio – FUNAI (2005), no Brasil, a população indígena corresponde a, aproximadamente, 700.000 pessoas distribuídas em 215 etnias, sendo que 180 dessas etnias estão na Amazônia. Na Amazônia Legal, formada pelos estados do Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso e parte do oeste do Maranhão, está presente 60% da população indígena.

O estado de Roraima, que é o segundo maior em número de população indígena – sendo o Amazonas o primeiro estado – possui aproximadamente 65.000 pessoas indígenas, do total de 372.218 habitantes do estado. Na capital Boa Vista, estima-se que vivam mais de 30.000 indígenas (REPETTO, 2006).

Existem em Roraima, em Serra, Lavrado e Floresta, 12 etnias. A mais numerosa, a partir de dados do Instituto Socioambiental (ISA), é a Macuxi. Estão presentes também no estado as etnias Wapichana, Ingarikó, Taurepang, Patamona, Wai Wai, Wamiri Atroari, Yanomami, Ye'kuana, Karafawyana, Pemon, e Sapará. Segundo a Coordenação de Educação Ambiental e indígena da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, existem, na zona urbana do município, 11 comunidades indígenas: Morcego, Serra da Moça, Truaru da Cabeceira, Ilha, Vista Alegre, Bom Jesus, Campo Alegre, Darôra, Vista Nova, Lago Grande e Passarão. Tais comunidades são compostas pela etnia Wapichana, em sua maioria, mas também estão presentes indígenas da etnia Macuxi.

Tendo em vista que este trabalho enfoca a realidade da Educação Infantil no município de Boa Vista, não poderíamos ignorar a presença da problemática indígena no Brasil. Neste sentido, faremos algumas considerações relacionadas à educação infantil e à educação escolar indígena.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – Mieib tem constatado que não há, na política nacional de educação infantil, definições e orientações que visem

especificamente ao direito das crianças indígenas. De acordo com o movimento, também na política de educação escolar indígena não se faz menção à educação infantil. A questão levantada é que vem ocorrendo imposição às comunidades indígenas, por parte do Poder Público, sem que haja um diálogo intercultural que possibilite o adequado atendimento às crianças indígenas.

Nas populações indígenas, a educação se dá na própria comunidade, pois se entende que cada povo possui seus processos de ensino e aprendizagem. Na comunidade indígena, as crianças aprendem os conteúdos específicos do seu povo, isso de acordo com a idade. A aprendizagem da criança indígena se dá através das brincadeiras e brinquedos inventados, assim como na participação nos rituais de dança e canto, nas reuniões e assembleias do seu povo, sendo fundamentais estas vivências para a aprendizagem do que é ser índio (CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE, 2005). Entendemos, dessa forma, que os povos indígenas utilizam mecanismos próprios e têm sua própria pedagogia, possibilitando às crianças indígenas a transmissão das tradições e dos costumes. A partir desse contexto, pensamos ser necessária uma ampla discussão para tratar das vantagens e desvantagens da inclusão da criança indígena no espaço escolar, tal como o entendemos: cheio de regras, com espaços e tempos delimitados.

No que diz respeito à educação infantil e educação escolar indígena, destacamos o posicionamento de Guimarães, expondo que:

[...] quando discutimos educação infantil e povos indígenas, as questões ganham outros pontos de partida, outros referenciais, se revestem de outras complexidades. Complexidade quanto ao desconhecimento do que seja a infância indígena. Há um enorme vazio nessa área de pesquisa por onde podemos conhecer as realidades, as concepções e o tratamento indígena de acordo com cada cultura sobre o tema da socialização e do desenvolvimento cognitivo das crianças indígenas, mergulhados nas concepções sobre formação da pessoa humana a partir de um contexto cultural específico, sua subjetivação e tangência com projetos de futuro coletivos. (2005, p. 11).

As pesquisas nessa área ainda carecem de avanço para que, então, se ofereça subsídios às práticas pedagógicas das escolas indígenas, levando a questão da diversidade da cultura indígena para o centro das preocupações.

Guimarães (2005, p. 13) reflete sobre a formação de professores indígenas: “Essa formação deve se revestir de um caráter mais político, com foco na autonomia das comunidades frente às propostas governamentais”. A autonomia a que se refere Guimarães está relacionada ao diálogo com o sistema de ensino, para que este leve em consideração as peculiares concepções de desenvolvimento que os diferentes povos indígenas têm.

Com o objetivo de contribuir para o avanço dos debates a respeito da educação infantil para crianças indígenas, Rosemberg posiciona-se explicitando que:

- Pode ser culturalmente genocida propor-se expansão da Educação Infantil a territórios indígenas sem que se atendam às demandas e particularidades locais. Isto é mais grave para as crianças com menos de 4 anos.
- Qualquer proposta de Educação Infantil em território indígena deveria partir de uma consulta e de debate local, refletindo-se sobre motivações e meios.
- Os interesses/necessidades e o bem-estar da criança pequena deveriam prevalecer sobre os demais, a não ser que respaldados em substratos culturais fundamentados.
- A Educação Infantil indígena só pode ocorrer se a comunidade dispuser de educadores/as que falem a língua local e pratiquem usos e costumes locais de socialização primária e secundária.
- Os modelos disponíveis para formação de educadores/as de creche são eurocêntricos.
- É necessário ampliar, sistematizar e socializar o conhecimento sobre criança pequena indígena e seus modos de criação/cuidado/socialização/educação.
- A Educação Infantil em terras indígenas não pode ser a estratégia para a redução da desnutrição e taxas de mortalidades (programas de emergência).
- Reflexões, debates e propostas devem ser diferenciadas para a população indígena urbana e/ou comunidades urbanizadas.
- Tenho dúvidas se, em seu cerne, é possível que a Educação Infantil, à maneira do ensino fundamental, possa ser diferenciada. O modelo de socialização/educação/cuidado assentado na família nuclear me parece intrínseco à Educação Infantil enquanto instituição.
- Creche não é escola (2005, p. 23-24).

Nesse sentido, é imprescindível que estudos sejam realizados a fim de que seja conhecida a real situação da educação infantil no Brasil, envolvendo, nesse processo de conhecimento, os contextos relacionados tanto à educação de crianças não índias como à educação de crianças indígenas, para que dessa forma seja dado um atendimento que respeite

e valorize a diversidade existente em nosso país. Percebemos ser importante que se amplie o universo de estudos e produções acerca da educação infantil, considerando as especificidades das diferentes populações brasileiras.

Apesar de ter crescido consideravelmente, desde 1990, o número de produções voltadas para a educação das crianças menores, enfocando o estudo histórico da profissão docente na educação infantil e a infância como categoria histórica, ainda há um número considerado pequeno de pesquisas históricas na área, conforme afirma Arce. A autora expõe que:

[...] ainda são poucos os trabalhos de pesquisa que têm como foco a pesquisa histórica, diante do boom da produção nos mestrados e doutorados destinados à educação de crianças menores de 6 anos. Este fato deve-se à ainda existente crença na área de que a história da educação infantil não passa de uma sucessão recente de fatos, ou seja, ainda não se reconhece a historicidade das práticas e produções da área. O que leva muitos pesquisadores a realizar sínteses generalistas desta história como forma de superação do passado sem realizar investigações adequadas evitando reducionismo e superficialismos (ARCE, 2003, p. 14).

A tese de doutorado de Eloísa Acires Candal Rocha, intitulada “A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma Pedagogia” (ROCHA, 1999), analisa a trajetória da pesquisa direcionada à educação infantil no Brasil, considerando o período de 1990 a 1996. Como base de análise, a pesquisadora utilizou a produção científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período citado, e para complementar, incluiu trabalhos apresentados em congressos científicos que abordavam a educação da criança pequena. A autora selecionou pesquisas nacionais, que se direcionavam às crianças menores de seis anos em espaços educacionais institucionais coletivos. Sua pesquisa revelou que:

[...] construções teóricas que, sustentando-se em bases empíricas e teorizações anteriores, vêm permitindo a identificação de um conjunto de “regularidades e peculiaridades” que suscitam novas frentes de investigação. Os constructos já identificados pelas pesquisas analisadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil que passa a analisar criticamente o real, a partir de uma reflexão sistemática que ganha corpo, procedimentos e conceituações próprias (ROCHA, 2001, p. 27).

A Pedagogia da Educação Infantil terá a criança como objeto de preocupação e levará em conta seus processos de constituição como ser humano em contextos sociais diversificados, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (ROCHA, 2001). É, portanto, a base sobre a qual se busca estabelecer a organização curricular das creches e pré-escolas, superando, por um lado, o assistencialismo e, por outro, a antecipação dos conteúdos próprios da escola de Ensino Fundamental.

A pesquisadora nos informa, ainda, que no período de 1994 a 1996 houve uma elevação significativa, nos cursos de mestrado, de pesquisas em educação infantil e que há uma grande diversidade de temas nas pesquisas, tais como: o caráter histórico das instituições de educação infantil; o currículo; a brincadeira; o desenvolvimento infantil; a prática pedagógica e a formação de professores.

Os estudos referentes à criança, à infância e à educação infantil precisam relacionar o mundo infantil que se quer ao mundo infantil que se tem. Portanto, é preciso nos colocar em defesa da criança como sujeito de suas aprendizagens e desenvolvimento, como alguém que tem voz e importância social. Isso nos leva a defender, em relação à educação dos pequenos, o posicionamento de que creches e pré-escolas considerem a cultura, a linguagem, a cognição, a afetividade, a criatividade e a sociabilidade, aproximando todos esses elementos que são fundamentais e constituintes do desenvolvimento humano, conforme discute Oliveira (2002).

A partir dessa nova visão da criança e de como precisam atuar as creches e pré-escolas é que nos questionamos a respeito da qualidade no atendimento dos pequenos. Sabemos que foi em busca de expandir essa qualidade na educação das crianças menores de 6 anos, que se

tornou necessária a formulação de políticas de formação prévia e continuada dos professores que atuam na educação infantil, além da instituição de alternativas curriculares para esse nível de ensino, que pudessem garantir uma maior humanização dos envolvidos no processo educativo.

Mas, como já afirmamos anteriormente, mesmo com as inovações legais, ainda percebemos a distância entre a legislação e a realidade, que sempre marcou nossa tradição cultural e política. Na legislação educacional, não poderia ser diferente e muitas das exigências contidas nas leis são descumpridas e estão longe da realidade vivida pela maioria da população. O grande desafio, portanto, é conciliar a legislação com a confusa e penosa realidade brasileira e, neste aspecto, as pesquisas representam um forte aliado em busca de ações que efetivem na prática o que determina a lei.

A partir da valorização hoje atribuída à criança e da inclusão da educação infantil na educação básica, conforme determina a LDB 9.394/96, é estabelecida uma nova exigência de formação para os professores da educação infantil, segundo a qual:

[...] a nova dimensão da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, gerou uma valorização do papel do professor [...], com um novo patamar de habilitação, derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Sabemos, entretanto, que embora o nível de formação dos profissionais que atuam nas pré-escolas venha aumentando, ainda temos um percentual significativo de professores que não tem o 2º grau completo e, mesmo não existindo levantamentos abrangentes sobre o assunto, a formação daqueles que atuam nas creches – podemos afirmar – é bastante precária. Esse quadro exige medidas sistemáticas e contínuas que visem à ampliação de suas competências tanto em relação às ações de “educação” como em relação às de “cuidado” (OLIVEIRA, 2005, p. 39).

Dessa forma, ao abordar a legislação brasileira para a educação infantil, nos deteremos nas políticas de formação de professores em educação infantil. Esta pesquisa pretende contribuir com a ampliação de discussões que favoreçam a valorização desse profissional, considerando sua importância no processo de desenvolvimento cognitivo, criativo e afetivo da criança.

## **CAPÍTULO 2**

### **2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

#### **2.1 – O Significado Social e Profissional de Ser Professor das Creches e Pré-Escolas**

As mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX, nas quais os avanços tecnológicos na comunicação e, principalmente, nas relações comerciais estabelecidas entre os países desenvolvidos acentuaram a agressiva atuação da ordem econômica, acarretaram a intensificação das desigualdades sociais, aumentando a exclusão dos países mais pobres. Tal situação provocou reações diversas por parte de organismos internacionais, que consideram o homem como parte intrínseca desse processo de grandes mudanças que estão ocorrendo no mundo. Nesse contexto, é de primordial importância a reflexão sobre o educar e o aprender.

A educação é um direito inalienável do homem, sendo a família o cerne de toda e qualquer educação e a responsável pela transmissão dos valores e das normas, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança em conjunção com o trabalho das escolas. É na infância que grande parte das informações adquiridas se processa e a escola pode promover ou não a aquisição do conhecimento mais elaborado pelo indivíduo — o conhecimento de base científica em oposição aos conhecimentos espontâneos, próprios

do senso comum — o que depende diretamente da intencionalidade e sistematicidade do trabalho pedagógico nela desenvolvido.

Considerando as características peculiares da criança, faz-se necessária uma estrutura educacional apropriada e direcionada à mesma. Nesse sentido, a educação infantil necessita pautar-se em propostas pedagógicas que promovam o pleno desenvolvimento das crianças. Assim, a creche e a pré-escola devem oferecer à criança subsídios para que construa significados e cultura, em colaboração contínua com a família. E tudo isso demanda novos enfoques à formação de professores, essencialmente daqueles que trabalham com as crianças menores, cuja profissionalidade encontra-se, ainda, em processo de consolidação (CAMPOS, 2002).

Nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, a demanda relacionada à educação infantil tem crescido como consequência da urbanização e da participação da mulher no mercado de trabalho, o que levou a uma profunda modificação na organização e na estrutura da família. Devido à importância que hoje se dá à infância, existe uma maior exigência social para uma educação institucional que atenda adequadamente as crianças de 0 a 5 anos.

De acordo com os estudos da Teoria Histórico-Cultural (DUARTE, 2001; MELLO, 2006), o trabalho pedagógico na idade infantil visa a possibilitar à criança avançar em seu desenvolvimento. Neste processo, a intervenção intencional do adulto que cuida e educa a criança na educação infantil tem uma importância fundamental: cabe a ele organizar espaços, tempos, relações pessoais e atividades que possam contribuir para que os pequenos aprendam aqueles conhecimentos construídos pelo homem ao longo da história. Para isso, é preciso reconhecer que a aprendizagem da criança se inicia bem antes da aprendizagem escolar, pois existe uma história anterior a ser considerada. A partir das ideias de Vigotski, Mello esclarece:



O que move de fato o desenvolvimento é a atividade do sujeito, atividade esta que é coletiva, mediada por um parceiro mais experiente – que, na escola, é o professor – que não substitui a criança em sua necessária atividade, mas propõe intencionalmente a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, com atividades propostas, que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história. Desse ponto de vista, tendo a educação um caráter essencialmente humanizador – pois para Vigotski, a educação deve, em primeiro lugar, garantir o desenvolvimento da personalidade humana – o papel do professor assume caráter igualmente essencial (2006, p. 197).

A Teoria Histórico-Cultural considera o homem um ser histórico-social, que tem seu desenvolvimento atrelado às experiências sócio-históricas e que se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. Assim, ao estudá-la, podemos modificar nossa forma de perceber o processo educativo e compreendê-lo como intencional, visando ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

É importante conceber a criança como sujeito histórico e concreto, percebendo-a para além da uniformidade bio/psíquica à qual esteve ligada durante muito tempo (BISSOLI, 2008). Ao compreender a criança como um sujeito histórico e concreto, modificamos nossa forma de entender o trabalho do professor, que passa a atuar “[...] como co-construtor do currículo para a Educação Infantil, protagonizando, com a criança, um processo que envolve, também como atores, os pais e a comunidade” (BISSOLI, 2008, p. 5).

Nessa mudança de concepção a respeito do processo educativo, entendemos ser necessária a humanização e a valorização da criança. Isso implica entendê-la como um ser ativo que, ao vivenciar experiências com o outro, amplia cada vez mais sua relação com o mundo, desenvolvendo suas qualidades especificamente humanas (VYGOTSKI, 2000).

O educador tem um papel essencial no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e sua ação como mediador impulsiona esse desenvolvimento e essa aprendizagem, dirigindo sua prática educativa a partir das características e experiências infantis. É fundamental que ele reconheça que a criança já possui uma história quando começa a frequentar a escola.

Faz-se necessário que os conhecimentos que a criança já possui, a partir de seu cotidiano, de suas experiências pessoais, sejam valorizados. Afinal, como sabemos, a família também a educa. E a proximidade entre escola da infância e família é condição essencial para o cuidado e a educação de que a criança necessita para ter um desenvolvimento amplo e harmônico. Uma questão se coloca: que tipo de formação inicial e continuada os profissionais da Educação devem ter para garantir o máximo desenvolvimento das crianças?

A supervalorização do conhecimento advindo da prática do professor, do seu cotidiano, em detrimento de uma formação inicial fortemente fundamentada é preocupante. Não se valoriza a formação de um profissional intelectualizado, que possua uma base teórica e prática sólida e fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos. Dessa forma, os documentos oficiais precisam definir os critérios para a formação inicial com propostas que atendam as especificidades das diferentes modalidades de ensino, respeitando e valorizando o papel do professor como fundamental no processo educativo. A respeito do processo de formação de professores Arce posiciona-se afirmando:

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (2001, p. 267).

É fundamental, portanto, que a formação de profissionais para a educação infantil possibilite a ampliação cada vez mais intensa dos conhecimentos a respeito da educação de crianças de 0 a 5 anos e, para tanto, é imperativo que a bagagem filosófica, histórica, social e política faça parte do processo de formação docente. Neste sentido, a partir de uma formação

consolidada e bem fundamentada, são conferidas, aos profissionais da educação, melhores condições para a realização de práticas pedagógicas permeadas por relações/interações que impulsionem o desenvolvimento humano na infância. Tal formação permite ao profissional perceber a criança como um ser histórico-cultural que estabelece relações, que explora espaços e objetos e que elabora explicações acerca de suas vivências (MELLO, 2007).

Sabemos que a criança, em seus primeiros anos de vida, aprende de forma diferente, específica. Disso decorre a necessidade de uma formação de professores que a contemple não como um sujeito universal, único e a-histórico, mas como alguém que aprende nas relações significativas que estabelece com as outras pessoas (adultos e outras crianças) nas atividades que realiza. De acordo com Vigotski (MELLO, 2006), o meio social é fundamental para o processo de aprendizagem e o papel do adulto educador assume grande relevância na humanização da criança.

O acesso a um ambiente educativo rico e estimulante permite à criança pequena aprender e essa condição não pode ser organizada de forma disciplinar. Segundo Kishimoto:

O poder constituído dos campos disciplinares tem efeitos catastróficos, por exemplo, na formulação de currículos para a educação infantil. [...]. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o professor. Concordamos em que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo, e quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que não são suficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado (2005, p. 108-109).

Por tudo isso, a partir da valorização da infância e da compreensão da importância de um acompanhamento apropriado às reais necessidades infantis, é fundamental repensar a formação profissional daqueles que trabalham em creches e pré-escolas. As novas concepções propostas sobre o desenvolvimento infantil e a construção do saber sobre a criança acabam por exigir mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, despertam para uma urgente

modificação na formação dos profissionais que trabalham com crianças de até cinco anos. Sendo assim, a função docente e a preparação de professores com perfis que estejam adequados às características e particularidades da educação infantil são temas que necessariamente precisam estar presentes nas discussões de reformulação dos cursos de formação de professores, bem como nos processos de formação continuada.

Segundo Bissoli (2008, p. 3): “A formação de profissionais preparados para o trabalho pedagógico específico exigido pela criança pequena [...] ainda está aquém do que requerem os critérios de qualidade para o atendimento na primeira infância”. Percebemos, então, que apesar dos avanços na legislação vigente, no que diz respeito à formação do profissional de educação infantil, muito ainda precisa ser feito para que se atinja um nível de qualidade que responda adequadamente às necessidades de cuidado e de educação das crianças de 0 a 5 anos.

A Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, resolve que o curso de Pedagogia se destinará essencialmente à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, contemplando áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, inclusive na formação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica. Foi determinado que as Instituições de Ensino Superior (IES) tivessem o prazo de (1) um ano, contados a partir da data de publicação da citada Resolução, para adaptarem os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior às novas Diretrizes Curriculares (DIÁRIO OFICIAL, Ano CXLII N° 130, Seção I, Página 08, Julho de 2006).

Ocorre que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia apresentam uma imprecisão conceitual, uma vez que direcionam para a atividade docente todas as outras atividades profissionais ligadas ao campo da educação, não diferenciando as

diferentes áreas de atuação que existem dentro da Pedagogia. Dessa forma, não garantem uma necessária identidade do curso. Esta falta de identidade reflete-se na ausência de especificidade na formação, já que o texto da Resolução expressa uma polivalência de atuação do profissional, o que acaba por dificultar sobremaneira um direcionamento profissional mais aprofundado para a atuação nos diferentes níveis de ensino, assim como nas diferentes áreas nas quais pode atuar o Pedagogo. A Resolução CNE/CP N° 1,

[...] expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educativo. [...] a resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no modo necessário de formação de educadores para a escola atual, não ajuda a elevar a qualidade dessa formação [...] (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94).

Uma formação com qualidade, que atenda a realidade atual das escolas brasileiras depende de um processo de reflexão, de discussão e de debates onde as questões referentes à prática profissional do pedagogo se apresentem de forma clara, auxiliando, desta forma, na adequação das ações deste profissional no âmbito educacional.

É fato que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia não atendem as especificidades dos diferentes níveis de ensino e que ainda impõem uma indefinição do perfil do profissional que se forma no curso de Pedagogia, além de continuar fragmentando esta formação. Percebemos que melhorias precisam se dar nas reformulações dos cursos de formação e que discussões e debates entre os profissionais que atuam na área da educação se fazem imprescindíveis para buscar mudanças e requerer “[...] uma legislação clara, consistente e, aberta à complexidade e diversidade da realidade, para além das divergências acadêmicas e políticas. A educação brasileira continua carente dessa legislação” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 95).

As mudanças que hoje são postas em relação às necessidades sociais e pedagógicas exigem que os cursos de Pedagogia e de formação respondam adequadamente à complexidade

do mundo contemporâneo. E, neste contexto, pensamos o quanto é importante definir as especificidades de formação para que se possa construir um trabalho que seja eminentemente educativo, seja através da ação docente, seja em relação à atuação do pedagogo em outra área educativa.

Angotti (2002, p. 141), em estudo acerca do trabalho docente no âmbito da pré-escola, observou que, no cotidiano das salas de aula, existe “[...] uma relação fria, distante, por vezes, agressiva e ríspida, fortemente determinada por coerções da professora sobre os alunos, dificultando a possibilidade de uma relação de interação, de ação conjunta”. Esta realidade, descrita pela autora, é muito comum na maioria das instituições que atendem aos pequenos e é essa realidade que precisa ser modificada, começando pela busca de um maior conhecimento a respeito da criança e de suas particularidades.

É imprescindível que a formação de professores de educação infantil garanta a apropriação de conhecimentos a respeito da criança e de seu desenvolvimento, da função da creche e da pré-escola, além do desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao professor organizar atividades variadas e ter uma boa interação com a criança. Os professores de educação infantil têm a responsabilidade de imprimir uma base sólida à vida escolar das crianças. Portanto, a formação inicial e continuada precisam garantir a capacidade de prover as condições adequadas ao desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade.

Propostas essas que permitam:

[...] que nunca mais encontremos, dentro das instituições de educação infantil, a humilhação, o descaso, o abandono, os castigos, a tristeza, a desvalorização do conhecimento e da brincadeira, o despreparo dos adultos, o número excessivo de crianças, a discriminação, o preconceito, a falta de carinho, de curiosidade e de iniciativa de crianças e adultos, a falta de espaço, de natureza, de brinquedos e das mais variadas formas de expressão artística e cultural que fazem de nós, crianças e adultos de quaisquer idades, humanos (KRAMER, 2006. p. 402).

Para que tais propostas se efetivem, faz-se necessário que os professores de crianças pequenas recebam uma formação que aproxime o discurso acadêmico da realidade prática,

para que esse profissional possa, desde o princípio da sua formação, compreender que tem responsabilidades sociais e educativas. Cabe refletir sobre o fato de que: “A tradição verbalista dos cursos de formação de professores coloca o aluno em formação em contato com livros, no interior da universidade ou cursos de formação, mas pouco se vai à realidade, às escolas [...]” (KISHIMOTO, 2005, p. 109).

No que diz respeito à realidade concreta da formação de professores para a educação infantil, percebe-se que há uma falta de definição do perfil desse profissional nos cursos de formação, uma vez que o currículo destes cursos é fragmentado, apontando para diferentes direções (educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial, gestão, coordenação pedagógica), com um caráter de generalidade, como se ao terminar o curso o profissional estivesse apto a atuar em qualquer nível educacional. Desta forma Kishimoto afirma que:

É preciso considerar o saber educativo como área de saber específico, não genérico. Enquanto a pedagogia privilegiar um conglomerado de disciplinas, haverá pouca diferenciação nos planos curriculares de seus cursos que servem para todos os níveis de educação. (2005, p. 110).

A estrutura curricular dos cursos de formação precisa garantir acesso a conhecimentos a respeito das especificidades infantis em consonância com a prática pedagógica, valorizando a investigação dessa prática, colocando o professor em formação em contato com a realidade das creches, pré-escolas e escolas que, na maioria das vezes, está bem distante dos discursos de sala de aula e da redação, por vezes confusa e utópica, dos documentos oficiais.

Considerando a importância da prática nos cursos de formação de professores, aproveitamos para relatar um pouco da nossa experiência com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima. É comum ouvir deles relatos assustados e preocupados

de situações vivenciadas nas escolas onde realizam estágio, que na matriz anterior estava presente nos oito semestres do curso.

Relatos de comportamentos agressivos de crianças em relação a outras crianças, para com a professora e outras pessoas são comuns. Lembramos bem de uma aluna, em um misto de indignação, revolta e preocupação, mostrando à turma, em uma das aulas de Psicologia da Aprendizagem, uma tampinha de refrigerante transformada em um instrumento cortante, levado à escola por uma criança de sete anos com a intenção de machucar um coleguinha. Ela percebeu a situação e conseguiu tirar do menino o objeto e conversou com ele, tentando conhecer um pouco da sua história e o porquê daquele ato. Conseguiu reverter a situação, mas saiu dali triste e angustiada por toda a problemática apresentada pela criança e por sentir que pouco pôde fazer.

Esses momentos de troca de experiência são de extrema importância e só são possíveis pela vivência da prática durante o curso de formação, dolorosa e muitas vezes cruel, mas real. A aluna se comoveu ao contar sua experiência e questionou: “Como trabalhar na escola com crianças que vivem, em suas casas, relações de violência, de falta de cuidado, de falta de amor? Como ajudá-las em seu processo de aprendizagem?” Como professora, a nosso ver, ela já em sua atitude de atenção e preocupação, ao perceber aquela criança, ao olhar para ela, havia lhe ensinado algo muito significativo que, talvez naquele momento, nem ela nem o menino tenham se dado conta. Ali existiu afeto, respeito e cuidado que podem, em algum momento, fazer a diferença na vida daquele menino, vindo de uma família, de uma realidade que é, infelizmente, a da maioria das crianças brasileiras.

Não temos como resolver todos os problemas a nós apresentados, situações que independem de nós, mas quando estamos em nosso dia-a-dia com as crianças, com nossos alunos, na nossa prática pedagógica, temos, precisamos, devemos fazer o nosso melhor e a busca deste melhor passa, indubitavelmente, pela formação, que permite olhar para a



realidade a partir de conhecimentos elaborados sobre o contexto em que acontece a situação educativa, sobre o que e sobre o como fazer: conhecimentos pedagógico-didáticos essenciais à prática docente.

Ao entrarmos em contato com a realidade, muitas vezes distante da nossa própria, distante do que lemos nos livros, distante do que vivenciamos nas salas de aula dos cursos de formação, aprendemos a olhar e ver, a perceber e sentir, a questionar e a nos indignar; aprendemos a nos tornar mais humanos, e quem sabe assim aprendemos a buscar formas de ação que nos permitam contribuir efetivamente para a transformação dessa realidade, humanizando-a. Tarefa árdua, difícil, mas possível. Tarefa que depende da ação conjunta dos diferentes setores da população, que depende de políticas públicas que possibilitem oportunidades para todos, independente de cor, raça, situação econômica, cultural e social.

O contato com o real nos ajuda a compreender que temos uma importante função social: a de sermos professores, que aprendem ensinando, que aprendem com seus medos e com os medos dos outros, que entendem que assim, como para sempre, farão parte da vida de seus alunos, seus alunos serão parte da sua vida e que com eles podem desenvolver afeto, atenção, cuidado, respeito, dignidade, perseverança e criatividade. Ser professores significa assumir, também, a responsabilidade de avançar nos conhecimentos, buscando além do que lhes é oferecido. É por intermédio do estudar e do questionar que os professores assumem uma consciência reflexiva e crítica sobre a sua formação e, principalmente, sobre a sua ação pedagógica. Concordamos com Campos quando afirma que o professor deve desenvolver:

A capacidade de leitura e escrita, a autonomia pessoal e intelectual que possibilite a busca de informações ou a escolha de materiais, a identidade profissional bem definida, condição para um bom contato com as famílias e a comunidade, a abertura para incorporar novos conhecimentos e práticas no trabalho com crianças, [Estas] são condições adquiridas ao longo da escolaridade básica obrigatória, de uma formação profissional prévia e em serviço, de uma educação continuada e de uma experiência de trabalho refletida e constantemente revista (2002, p. 21).

Uma parceria entre os cursos de formação e as escolas que trabalham com a educação infantil é fundamental para que seja estimulada a formação das capacidades necessárias ao cuidado e à educação das crianças em creches e pré-escolas. O diálogo com os profissionais pode contribuir para possíveis (e necessárias) reformulações nos currículos dos cursos de formação de professores, permitindo a preparação de profissionais com fundamentação e experiência para um trabalho educativo que ofereça qualidade no atendimento à criança pequena.

Atuar como professores dos pequenos é muito mais do que desenvolver atividades que impulsionem o desenvolvimento e o aprendizado destes. É participar ativamente da elaboração do currículo que direciona as ações pertinentes ao cuidado e à educação das crianças, compreendendo que suas ações visam a atingir qualitativamente a criança, contribuindo efetivamente para seu desenvolvimento e, neste contexto, faz-se de fundamental importância a reflexão sobre a sua formação (BISSOLI, 2008).

A formação dos professores e gestores exige, pois, a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal (KRAMER, 2006). O desafio está principalmente em se considerar a maneira como vem sendo dada a formação inicial e a formação continuada.

Ocorre que as instituições e instâncias que atendem a educação infantil têm objetivos diferentes no que diz respeito à formação dos profissionais. As resoluções e deliberações dos estados e dos municípios acabam por confrontar-se com a LDB e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, provocando dúvidas e inquietações nos profissionais da educação infantil em relação à formação inicial e continuada. Com relação aos processos de formação, Kramer expõe:

Os processos de formação configuram-se como prática social contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira (2006, p. 806).

Existe uma precariedade, segundo Kramer (2006), nos sistemas municipais, no que diz respeito à formação continuada, ocorrendo por meio de atividades eventuais o que não garante a qualificação necessária ao trabalho com crianças.

Considerando os novos parâmetros legais, ainda é preciso criar ou adequar as condições para o desenvolvimento institucional de creches e pré-escolas. Para Campos (2002), a construção de uma pedagogia da educação infantil em instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos poderá fortalecer as bases necessárias para a criação e desenvolvimento de programas de formação que possibilitem o amadurecimento dos professores que atuam nesse nível de ensino, tanto no plano pessoal como no especializado. A partir desse aspecto, Kramer (2001, p. 110) discute: “Uma proposta de educação infantil em que as crianças desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas implica pensar a formação permanente dos profissionais que nela atuam”.

Ao considerar a posição de Kramer (2001) acerca de uma proposta para a educação infantil, assim como para a formação de professores para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, frisamos que o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, principal responsável pela formação de professores no estado de Roraima e na cidade de Boa Vista, está passando por um processo de reformulação e que seu novo Projeto Político Pedagógico será apresentado e discutido no capítulo 3 deste trabalho. Buscaremos, neste sentido, refletir sobre o papel que a UFRR assume diante da responsabilidade de formar professores de Educação Infantil.

Em síntese, a formação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas precisa integrar saberes teóricos e práticos, visando a avançar na compreensão da complexa atuação do profissional de educação infantil, respeitando as especificidades da educação das crianças 0 a 5 anos e compreendendo que essa formação, como explicitou Kramer (2001), é permanente. Compreender as especificidades do trabalho com crianças pequenas é tarefa

primordial da formação do professor. Assim, faz-se necessário explicitar as especificidades da educação infantil, visando a melhor entendê-las.

## **2.2 – Especificidades da Educação Infantil como Primeira Etapa da Educação Básica**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu art. 29, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis<sup>3</sup> anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

Uma nova concepção de criança e de educação infantil leva a um novo fazer pedagógico, que considera as características peculiares da criança, determinando, desta forma, a luta por uma estrutura educacional apropriada e direcionada à mesma, para que as propostas pedagógicas possam favorecer o pleno desenvolvimento dos pequenos.

Propostas pedagógicas devem, nesse sentido, visar não só ao desenvolvimento cognitivo, mas considerar também a função do afeto nesse processo, a vivência cotidiana da criança, aquilo que tenha significado e que faça sentido para ela. Isso se faz necessário, uma vez que a criança aprende a fazer uso de objetos culturais, constituindo um sistema de signos que favorecem o desenvolvimento de suas funções psicológicas, como salienta Oliveira (2002). Neste sentido, ao aprender os usos dos objetos, os costumes sociais, a linguagem, os valores, os afetos, a criança desenvolve a sua inteligência e a sua personalidade.

A proposta é que se ampliem as ações pedagógicas voltadas à criança pequena, saindo de um modelo escolarizante que, segundo Campos (2002), é centrado no professor, na

---

<sup>3</sup> A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, altera os artigos 6º, 30, 32 e 87, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos, alterando a idade de atendimento pela educação infantil.

transmissão de conteúdos e tem critérios preestabelecidos para avaliação e progressão dos alunos, o que na educação infantil é inadequado. A autora explica que:

Do lado das posições contra a escolarização, [...] defende-se a continuidade das creches – entre as quais muitas ainda recebem crianças até 6 anos e não apenas até os 3 – exatamente nos moldes do que sempre foram, quando estavam fora do âmbito da educação, ou seja: empregando pessoal leigo, com práticas cotidianas baseadas largamente em cuidados de higiene e alimentação das crianças, quase sempre sem proposta pedagógica formulada, em que as pesquisas constatam longos períodos de espera, rotinas rígidas de contenção da atividade das crianças, falta de oportunidades para brincadeiras e atividades de livre expressão, pobreza de estímulos, e assim por diante. Muitas vezes, com crianças maiores, são observadas práticas que imitam uma escola primária tradicional, com alunos sentados, enfileirados, trabalhando com lápis e papel. Sendo os adultos, eles próprios, pouco escolarizados, essas práticas mais diretivas acabam por ser bastante limitadoras em seus conteúdos, como as pesquisas têm mostrado (CAMPOS, 2002, p. 18).

Contrariamente a essa realidade, a proposta é de que creches e pré-escolas não substituam a família e nem antecipem práticas tradicionais de escolarização, práticas estas que se prendem a atividades pré-fixadas que, na maioria das vezes, estão distantes das reais necessidades dos pequenos, não respeitando e nem valorizando as potencialidades dos mesmos, nem as suas possibilidades de aprender. O que a lei indica é que creches e pré-escolas se encarreguem de cuidar e de educar crianças oriundas de diferentes realidades e culturas, visando à articulação dos diversos contextos de vivências e de desenvolvimento.

Dessa forma, a formação de professores para atuar na Educação Infantil torna-se foco de discussões e debates necessários e as pesquisas nesta área ainda necessitam de avanços, já evidenciados nas leis, para uma transformação efetiva e consistente no que diz respeito ao papel do adulto educador, à formação do perfil que necessita ter o profissional da educação infantil. É preciso que a formação busque transformar o olhar sobre a infância, modificando a concepção de criança passiva, limitada e inconsistente.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, as ideias e conhecimentos que a criança já possui, a partir de seu cotidiano, de suas experiências pessoais, devem ser valorizados, já que

contribuem “[...] com o processo de apropriação pelos alunos de conceitos científicos, produção social acumulada historicamente” (MARTINS, 2006, p. 40).

Ao entendermos que o homem, ao apropriar-se dos objetos da cultura histórica e social, se apropria, então, das qualidades humanas, que são “[...] expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana” (MELLO, 2007, p. 86), percebemos ser necessário modificar a forma de pensar e agir com nossas crianças nos espaços das creches e pré-escolas, pensando o processo educativo como um processo de humanização.

Por esse motivo, é importante que as instituições de educação infantil elaborem uma proposta pedagógica que contribua com o fortalecimento das redes de significados da criança. Torna-se indispensável, portanto, que creches e pré-escolas tenham um maior planejamento das tarefas que vão ser realizadas pela criança, possibilitando a esta uma melhor compreensão da realidade que a envolve, das pessoas e de si mesma.

Oliveira (2002) discute que é de fundamental importância que a proposta pedagógica de creches e pré-escolas considere que a atitude educativa visa a ampliar o universo cultural da criança, oferecendo as condições para que esta desenvolva habilidades que lhe permitam atuar na realidade de forma significativa, transformando-a. Enfim, o trabalho educativo da creche e da pré-escola deve, fundamentalmente, garantir o direito à infância que toda criança tem, respeitando o que determina a legislação brasileira. Para tanto, a formação de professores, inicial e continuada, apresenta-se como elemento primordial, tendo em vista que representa, para os profissionais da educação, também uma ampliação de referências e uma oportunidade de desenvolvimento cultural.

Hoffmann e Silva (1995) consideram que uma instituição de educação infantil contemple aspectos relacionados à liberdade, a espontaneidade e ao desenvolvimento moral e intelectual da criança e que respeitá-la é:

[...] não limitar suas oportunidades de descoberta, é conhecê-la verdadeiramente para proporcionar-lhe experiências de vida ricas e desafiadoras, é procurar não fazer por ela, auxiliando-a a encontrar meios de fazer o que quer, é deixá-la ser criança. Respeitá-la é oferecer-lhe um ambiente livre de tensões, de pressões, de limites às suas manifestações, deixando-a expressar da maneira que lhe convém e buscando entender o significado de todas as suas ações (1995, p. 14).

A ação educativa das creches e pré-escolas, ao fundamentar-se em uma concepção de respeito, atenção e cuidado à criança, visa ao seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral, a partir da interação da criança com o adulto e com outras crianças. As atividades devem proporcionar à criança uma ação mais autônoma em relação aos adultos; permitindo o desenvolvimento de uma independência e iniciativa própria e de uma interação entre as crianças que permita a elas a resolução de conflitos.

Assim, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças (MELLO, 2007, p. 91).

Faz-se fundamental, portanto, compreender como a criança constrói seu conhecimento, percebendo suas formas diferentes de manifestar-se. É preciso entender, também, que a infância é uma etapa da vida rica em atividades e em descobertas, percebendo e compreendendo, enfim, as especificidades infantis. Ao criar intencionalmente as atividades infantis, o professor “[...] deve considerar as formas por meio das quais as crianças – a partir de sua condição biológica e das formações psíquicas que se formam por meio de sua atividade – se relacionam com o mundo da cultura em cada idade” (MELLO, 2007, p. 91). Lima (2007) considera a atividade pedagógica intencional como sendo capaz de deflagrar aprendizagens que levam a um amplo desenvolvimento cultural da criança, permitindo que se rompam os limites da sua natureza biológica, e possibilitando, então, que se promova a formação da sua natureza social.

A partir da compreensão das especificidades infantis, espaços amplos, que permitam à criança “[...] engatinhar, treinar seus primeiros passos, correr, pular, explorar objetos, criar seus “próprios cantinhos” e brincadeiras de faz-de-conta” (HOFFMANN; SILVA, 1995, p. 15) são condição essencial de trabalho, muito embora ainda não constituam a realidade da maior parte das creches e pré-escolas. A oferta desses espaços está condicionada à concepção de infância e de Educação Infantil presentes nos documentos que norteiam o trabalho em creches e pré-escolas em cada município e a condições concretas de financiamento, de políticas públicas para a infância. No terceiro capítulo, buscaremos apresentar a análise dos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, com a intenção de perceber qual o entendimento da criança e do seu atendimento pelo poder público neste município, com o objetivo de buscar refletir sobre as possibilidades de atuação positiva no interior das condições concretas que se apresentam.

É importante mencionar que os estudos sobre a criança pequena têm demonstrado a importância de que, ao organizar as atividades infantis, o professor evite o estabelecimento de rotinas rígidas e de atitudes disciplinares que acabem por limitar a expressividade e a curiosidade das crianças. Ao respeitar o tempo e espaço das crianças, o professor e a professora podem organizar experiências desafiadoras que permitam o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, possibilitando uma atuação intencional que promova o envolvimento coletivo em atividades significativas. Estamos de acordo com Mello quando afirma que:

[...] o bom ensino deve sempre se adiantar ao que a criança já sabe, e, assim, promover novas aprendizagens e desenvolvimento. Em outras palavras, o bom ensino é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança mediado pelo educador e pela educadora – ou mesmo por crianças mais experientes – que provêm níveis de ajuda necessários (2007, p. 98).

Na relação com o outro, a criança amplia seu conhecimento a respeito do mundo e, neste processo, tem estimuladas a sua percepção, a sua memória, a sua habilidade motora, a



sua comunicação e a sua atenção. A teoria Histórico-Cultural nos explica que, ao considerar o desenvolvimento da criança, faz-se necessário compreender o amadurecimento orgânico e a história cultural da mesma como processos que se fundem, já que existe uma base orgânica, que sozinha não determina o desenvolvimento humano mas que cria as necessárias condições para que ele se dê. Dessa forma, é necessário que os profissionais de educação infantil criem um ambiente pedagógico que possa colocar em ação os conhecimentos das crianças e aqueles que elas ainda não dominam, contribuindo para um desenvolvimento amplo e harmônico. Mello reflete que apesar:

[...] do muito que temos feito com a educação das crianças pequenas, [ela ainda] carece de uma base científica e que, diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber os rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças tem tomado em muitas de nossas creches e pré-escolas, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao Ensino Fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da inteligência individual. Diante disso, a luta de todos nós que nos preocupamos com a cidadania dos pequenos se torna uma luta pelo direito à infância. Superar esses equívocos e buscar as formas adequadas pelas quais deve se dar o trabalho pedagógico podem ser a condição para a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças (2007, p. 100).

Diante dessas reflexões, é importante dizer que para nos fazermos sujeitos ativos do processo de luta em prol das crianças brasileiras de 0 a 5 anos, precisamos ter garantido o direito a uma formação digna, bem fundamentada teórica e metodologicamente, que nos dê a base necessária para uma ação pedagógica humanizadora, e que nos permita avançar em estudos e pesquisas referentes à educação infantil e aos temas que a permeiam. Passamos, adiante, a discutir como as diretrizes curriculares para a formação de professores podem conflitar com a necessidade formativa dos professores das crianças pequenas.

### **2.3 – A formação de Professores para o Trabalho com Crianças Pequenas – Novas Diretrizes para os Cursos de Formação e os Conflitos Existentes**

A partir da publicação da nova LDB, outros documentos oficiais foram apresentados à sociedade, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros, que atestam a necessidade de adequação dos sistemas de ensino estadual e municipal à nova política educacional. Neste sentido, os cursos de formação de professores devem estar atentos ao desenvolvimento profissional de docentes que possam compreender o que a letra da lei apresenta, buscando formas de implementar práticas que garantam o direito da criança à educação.

A LDB nº 9.394/96, ao versar sobre a formação de professores para a educação infantil, define como exigência mínima, a formação em nível médio, modalidade normal, tendo como meta a formação em nível superior. Caracteriza as duas modalidades, creche e pré-escola, em função da faixa etária das crianças que, conforme a nova nomenclatura determinada através da Resolução CNE/CEB nº 3/2005, é: creche, de 0 a 3 anos; pré-escola, de 4 a 5 anos.

A partir da LDB 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação, em seus Pareceres e Diretrizes, fixa as normas educacionais. Documentos normativos instituem as Diretrizes para o Currículo da Educação Infantil e para a formação de professores.

O Parecer CNE/CEB 22/1998 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo as mesmas instituídas pela resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, publicada no Diário Oficial da União, de 13 de abril de 1999, Seção 1, art. 3º, p. 18. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação das crianças brasileiras de 0 a 5 anos e definem que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil respeitem os seguintes fundamentos norteadores:

- Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Esses princípios indicam que as creches e pré-escolas possuam um ambiente físico e humano, uma estrutura, que possibilite a organização de ações que “[...] propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz” (PARECER CEB 022/98), favorecendo uma maior interação das instituições de educação infantil com as famílias das crianças e possibilitando a criação de um ambiente seguro, estimulante, onde se vivencie a saúde, o amor e a confiança.

Diante de princípios tão humanizados, questionamos: como agir diante da realidade da maioria das creches e pré-escolas, onde não se vê efetivado o que institui a Resolução CEB nº 1/99, uma vez que não existe uma união entre os Conselhos de Educação, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, educadores e as famílias das crianças, buscando garantir os direitos sociais à educação, à proteção à infância, à segurança, à saúde que todo brasileiro tem, conforme reza a Constituição do Brasil de 1988 em seu Capítulo II, Art. 6º?

Em Boa Vista, percebe-se que não há uma ação conjunta entre os diferentes setores da população em prol da educação das crianças de 0 a 5 anos. Assim, cada qual faz o que acredita ser a sua parte, sem dividir, discutir questões que são comuns e que caso houvesse uma atuação conjunta seriam possíveis de resolver.

O Conselho Municipal de Educação de Boa Vista atua, conforme explicita em seu Regimento – Seção II, das Finalidades, Parágrafo único – em estreita articulação com os demais órgãos integrantes do Sistema Municipal de Educação. Ainda, conforme o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista, compete ao Conselho, no âmbito do Município de Boa Vista: manter intercâmbio com os Conselhos Nacional, Estaduais e

Municipais de Educação, além de outros órgãos, associações ou entidades ligados às atividades educacionais (CAPÍTULO V, ART. 8º). Existem duas Resoluções conjuntas do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista com o Conselho Estadual de Educação: Resolução 01/2002 CEE-RR/CME/BV – Estabelece diretrizes gerais para a ação conjunta dos Conselhos de Educação do Estado de Roraima e do Município de Boa Vista, no que diz respeito à emissão e interpretação de normas para Educação Infantil e Ensino Fundamental no Município de Boa Vista; Resolução 02/2002 CEE-RR/CME/BV – Fixa normas para transferência mútua entre os Conselhos de Educação do Estado de Roraima e do Município de Boa Vista, da responsabilidade de autorizar as Instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, criadas e mantidas pela iniciativa privada.

Esporadicamente, são realizados eventos promovidos, conjuntamente, pelos Conselhos de Educação, Municipal e Estadual. O Conselho Municipal de Educação de Boa Vista, uma vez ao ano, promove encontros com as escolas particulares e, duas vezes a cada ano, com as escolas municipais. Nesses encontros, são discutidos os aspectos legais relacionados à educação, conferindo as devidas atualizações.

Atuações conjuntas dos diferentes setores da sociedade voltadas para a educação infantil necessitam acontecer efetivamente, permitindo, assim, uma transformação mais rápida no processo de resolução de questões pertinentes a este nível de ensino, questões essas apresentadas e discutidas neste trabalho.

A partir da necessária discussão e efetivação de ações voltadas à educação infantil, é correto afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil representam importante instrumento a ser utilizado pelos educadores ao elaborarem as propostas pedagógicas a serem direcionadas aos pequenos. Como os princípios apontados por este documento se apresentam nas propostas da Secretaria Municipal, de Educação de Boa Vista,

direcionando a organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas? Trata-se de uma questão fundamental, a ser enfocada no terceiro capítulo deste trabalho.

Importante é perceber que o documento discute que se faz necessária uma mobilização nacional visando a priorizar a educação infantil. Assim, é fundamental que recursos sejam destinados à educação das crianças na primeira etapa da Educação Básica, provendo, dessa forma, os direitos garantidos por lei. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que o problema orçamentário dificulta as políticas públicas para a educação infantil e que existe um descaso e despreparo dos cursos de formação de professores que não qualificam especificamente profissionais para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos. E esta preocupação é real e consistente uma vez que, como já enfatizamos anteriormente, os cursos de formação de professores têm uma tendência a ser generalistas, ensinando um pouco de tudo.

É importante destacar que a preocupação com os cursos de formação de professores considere, também, toda uma mudança na realidade social, econômica e cultural da atual população brasileira. Essa formação necessita, portanto, conhecer e entrar nesse novo contexto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil representam um avanço nas propostas voltadas para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, uma vez que reconhecem as novas características de identidade das crianças brasileiras, oriundas de famílias transformadas socialmente pela mudanças de papéis dentro da estrutura familiar (atualmente muitas famílias têm a mãe como a única responsável pela sobrevivência dos filhos), a ausência dos pais, o abandono de muitas crianças que passam a ser cuidadas por um outro membro da família – avô, avó, tio, um irmão mais velho – ou por vizinhos, isso quando não são abandonados à própria sorte.

Dentro deste contexto, entendemos que os cursos de formação de professores precisam analisar com mais detalhe e cuidado a realidade das crianças brasileiras, entendendo que pesquisas e estudos voltados para esses pequenos cidadãos são imprescindíveis para se avançar na construção de propostas pedagógicas que levem em consideração a vida real das crianças do nosso país. Acreditamos que o novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, que será apresentado no capítulo 3, vem contribuir efetivamente para o avanço de pesquisas e estudos a respeito das crianças brasileiras e mais especificamente das crianças do estado de Roraima, uma vez que tal tema é objeto de interesse e preocupação por parte do citado curso, que tem a compreensão de que um longo caminho ainda precisa ser percorrido.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil preconizam que as instituições de educação infantil, a partir de suas propostas pedagógicas, busquem promover práticas de educação e cuidados que integrem os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais da criança, entendendo-a como indivisível, total e completa. Resolvem que as atividades devem integrar as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, favorecendo o provimento de conteúdos básicos para a formação de conhecimentos e valores. Determinam, ainda, que as propostas pedagógicas para a educação infantil organizem suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de até 5 anos.

As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, segundo explicita o citado documento, devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores que tenham, pelo menos, o diploma de curso de formação de professores, assim como requerem, na direção das instituições de educação infantil, um educador com curso de formação de professores. Expõem que o ambiente de gestão democrática deve garantir

direitos básicos de crianças e famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar, com profissionais necessários e em número suficiente para o atendimento.

Para regular a atuação profissional na Educação Infantil, a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, modalidade Normal. Em seu art. 1º resolve:

O curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9.394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao dispositivo na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos [...]. (RESOLUÇÃO Nº 2).

Entretanto, o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 5/2006, aprovado em 4 de abril de 2006, propõe novas normas referentes à Formação de Professores para toda a Educação Básica e estabelece, entre outras coisas, que “[...] a formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será desenvolvida em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior” (Parecer CNE nº5/2006, p. 2). Desta forma, uma nova proposta de formação de professores para a educação infantil se apresenta, demonstrando uma real preocupação com uma formação que amplie os horizontes de exigências necessárias para a adequada atenção à criança.

A exigência de formação de professores de Educação Infantil em curso de Pedagogia ou Normal Superior confirma um novo olhar sobre infância e a criança, representando mais um avanço em direção à busca de um atendimento que prime pelo compromisso, cuidado, atenção e educação de qualidade das crianças de 0 a 5 anos. A luta continua, entretanto, para que os cursos de formação tenham uma estrutura curricular que propicie o acesso a conteúdos

teóricos pertinentes à infância, à criança e à educação infantil, relacionando esses conhecimentos teóricos à prática pedagógica.

Temos, ainda, um longo caminho a percorrer, mas os avanços na legislação, nas pesquisas, as mudanças na exigência de formação do profissional para atuar com as crianças de 0 a 5 anos, a ampliação das discussões e debates a respeito da necessária valorização da Educação Infantil estão contribuindo para que o respeito, o cuidado, a educação possam, num futuro que esperamos ser próximo, fazer parte da realidade de todas as crianças, cidadãs como são, do nosso país.

Segundo Oliveira (2002), o aprimoramento da formação docente requer, hoje, muita ousadia e criatividade. Novas exigências são postas pelas conquistas legais: o que significa ser, hoje, um professor de Educação Infantil? Como deve ser a sua formação? Como esta formação o capacita para o trabalho com crianças pequenas frente às contínuas modificações do mundo do trabalho e das relações entre as pessoas?

Essas questões exigem reflexões que situem esse profissional em uma realidade concreta. É preciso que haja uma compreensão de que, ao se dedicar ao trabalho com crianças pequenas, o profissional precisará se empenhar em conhecê-las para além dos livros, buscando sua história e de sua família, procurando conhecer o que a criança já traz ao chegar à escola e como responde às situações que lhe são apresentadas.

Ser professor de educação infantil não é tarefa fácil, assim como não é fácil ser professor de qualquer nível de ensino no Brasil, onde não temos uma remuneração digna, não temos creches, pré-escolas e escolas em condições adequadas (estrutura física precária, falta de material, ausência de profissionais qualificados, por exemplo), onde não somos valorizados, respeitados e motivados.

No ano de 2005, foi lançado pelo MEC o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), tendo por objetivo a



habilitação em magistério, especificamente para a educação infantil, de 40 mil professores que atendem crianças pequenas, sem que tenham uma formação específica para esse trabalho. Considerando a formação como direito, Kramer (2006) acredita que o programa representa um esforço considerável para a formação dos professores e considera ainda que, com relação à formação inicial, uma grande conquista foi obtida na educação infantil, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, conforme Parecer CNE/CP 5/2005 e Resolução CNE/CP 1/2006. Em seu artigo 2º a Resolução institui que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Entretanto, segundo Franco, Libâneo e Pimenta, o texto da citada resolução

[...] falha substancialmente por não ter considerado a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia. Mais que isso, desprezou a epistemologia desse campo científico; desconsiderou as possibilidades e necessidades da formação do profissional pedagogo para atender às complexas demandas da escola brasileira e, ainda, não se apropriou dos saberes da prática pedagógica, construídos no seu caminhar histórico (2007, p. 91).

De acordo com as reflexões empreendidas pelos mesmos pesquisadores, a Resolução do CNE

[...] expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. [...] a resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no modo necessário de formação de educadores para a escola atual, não ajuda a elevar a qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos do ensino fundamental (2007, p. 94).

Segundo os autores, não há no texto da Resolução uma clara conceituação epistemológica de Pedagogia. O texto não define o que é a Pedagogia, sua natureza e seu

objeto. Conceitua a docência, explicita a que se destina o curso, quais suas modalidades de formação e competências dos egressos, mas não conceitua o que é ser pedagogo e acaba por identificar a docência como sendo a própria Pedagogia (2007, p. 91). Segundo seu ponto de vista, a legislação requer mais clareza e consistência, necessitando de adequações às complexas e diversas realidades presentes em nosso país. Assim, continuamos buscando uma legislação que atenda efetivamente “[...] às necessidades sociais e pedagógicas de formação de educadores postas por um mundo em mudança” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 95).

É certo que a legislação referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia ainda precisa de uma maior articulação com as reais necessidades educacionais brasileiras, mas possibilitar que o curso de pedagogia seja um espaço para a formação de professores da educação infantil permite que sejam colocadas as questões referentes a esse nível de ensino no centro das discussões. Permite, ainda, como expõe Kramer (2006), que o curso de pedagogia seja um espaço de formação científica, cultural e ético-política, o que é inegavelmente um avanço.

No Brasil, diferentes instituições e as instâncias federal, estadual e municipal oferecem atendimento às crianças de 0 a 5 anos e esta realidade leva a diferentes exigências no que diz respeito à formação inicial e ao processo de formação continuada dos professores de educação infantil. Ocorre que, em muitas cidades e órgãos oficiais, há divergentes interpretações da legislação, buscando-se justificar a conservação de profissionais leigos nas instituições de educação infantil, dando continuidade a práticas cotidianas de trabalho que nem sempre consideram as necessidades de desenvolvimento das crianças. Concordamos com Cavalcante quando alerta:

Professores e professoras, precisamos entender que o ato pedagógico é complexo, multideterminado, nele não cabendo, respostas simplistas, soluções-padrão; que as soluções precisam ser criadas, na concretude de cada situação, o que nos exige aprender a conviver com a incerteza e a imprevisibilidade e a compreender que as respostas nem sempre estão evidentes ao primeiro olhar; daí a necessidade da pesquisa, como exigência mesmo de nossa atuação como professores(as), ao nosso processo de formação e de trans-formação de nós mesmos, de nossas práticas e de nossas instituições (2007, p. 62).

O professor necessita aguçar constantemente seu olhar para as situações vivenciadas, já que, a cada dia, nos deparamos, no nosso cotidiano de trabalho, com as mais diferentes realidades, situações que fogem a tudo que pensávamos compreender, pois estamos lidando com pensamentos, condições sociais, econômicas e culturais diversas que nos exigem uma constante reflexão sobre o nosso fazer pedagógico. Como transformador da prática pedagógica – a partir da aprendizagem que retira da mesma – a pesquisa das questões relativas à sua prática, à infância e à educação infantil são princípios para uma ação mais responsável e renovada no atendimento aos pequenos. Frisamos, novamente, que para que se possa atingir um nível de reflexão-ação é de fundamental importância que o professor tenha uma base, uma formação inicial que lhe dê fundamentação teórica consistente e que lhe possibilite a aprendizagem de conceitos, técnicas, instrumentos e metodologias indispensáveis para sua ação educativa. Para chegarmos a uma pedagogia da infância, é necessário incorporar as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, além das metas educacionais que possam, de forma democrática, atingir diferentes espaços sociais, assim como estimular debates que se voltem para os programas de formação de professores, diminuindo o distanciamento que existe entre a formação destes profissionais e as reais necessidades da educação infantil.

Kramer (2006) defende que políticas de educação infantil e de formação de seus profissionais precisam ser assumidas não só pelos órgãos públicos, mas também pelos profissionais de educação infantil e por movimentos sociais, visando a atingir um nível de

qualidade que leve a uma ação humanizada em relação à criança e ao profissional que trabalha com ela.

## **CAPÍTULO 3**

### **3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM BOA VISTA – A POLÍTICA MUNICIPAL E O PAPEL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**

Neste capítulo, será discutida a formação de professores para a educação infantil, em Boa Vista, considerando a política municipal e o papel assumido pela Universidade Federal de Roraima em relação a essa formação. A apresentação e análise dos dados coletados serão realizadas tendo como fundamento as discussões empreendidas nos capítulos precedentes. Inicialmente, serão enfocados os documentos que têm direcionado as ações da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de compreender em que medida se coadunam com os preceitos legais sobre a formação de professores para a Educação Infantil, estabelecidos pelos documentos que passaram a nortear a formação de professores a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Num segundo momento, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima é colocado em foco, com o objetivo de perceber que contribuições têm dado para a formação dos professores de Educação Infantil em Boa Vista, já que constitui o principal *locus* da formação de pedagogos no município.

### **3.1 – Documentos que Direcionam as Ações da Secretaria Municipal de Educação para a Educação Infantil**

Desde 2008, mantemos contato com o setor de ensino e com a Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista. A princípio, esse contato foi com a diretora do setor de ensino da citada Secretaria, que nos encaminhou à coordenadora de educação infantil, a qual se mostrou, assim como a diretora do setor de ensino, muito receptiva, disposta a contribuir com a pesquisadora no que esta necessitasse para a pesquisa.

Aqui vale ressaltar que em todos os momentos em que estivemos na Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista tivemos uma excelente receptividade. As pessoas realmente não mediam esforços para oferecer à pesquisadora as informações que esta necessitava, sendo sempre muito atenciosas e demonstrando interesse em contribuir.

A Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, podemos dizer, é um local de velhos conhecidos, já que muitos dos profissionais que lá atuam são egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, tendo sido, portanto, nossos alunos. Da entrada até a saída da Secretaria Municipal de Educação encontramos esses velhos e queridos conhecidos que nos receberam com uma calorosa recepção, o que representou uma abertura da Secretaria à pesquisa que vínhamos desenvolvendo.

Os contatos realizados junto à Secretaria Municipal de Educação para obter autorização para o acesso aos documentos que direcionam as ações da referida Secretaria quanto à educação infantil, assim como o efetivo acesso aos documentos, nos fizeram perceber que o sentimento plantado nos ex-alunos, e agora colegas, é de respeito e consideração. Dessa forma, ao nos ajudar tão comprometidamente na realização desta pesquisa, os colegas, outrora alunos, nos motivam imensamente a seguir em frente na sempre desafiadora missão de contribuir com a formação de profissionais que valorizem o respeito ao

próximo e que sejam de fato compromissados com a educação e, em especial, com a educação infantil.

Em março de 2009, devidamente orientada pela diretora do setor de ensino, foi encaminhado um ofício à Secretária de Educação do Município de Boa Vista, assinado pela coordenadora local do Mestrado Interinstitucional UFAM/UFRR/ITRR, solicitando autorização para que a pesquisadora tivesse acesso a documentos relacionados ao cadastro de professores que atuam na educação infantil, assim como a documentos que direcionam as ações da mencionada secretaria para este nível de ensino. O processo foi rápido e logo estávamos tendo acesso aos documentos solicitados.

Considerando que não havia, por parte da Coordenação de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, dados relativos ao quantitativo de crianças no Município na faixa etária de 0 a 5 anos, fez-se necessário buscar tais dados junto à Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania. Então, foi encaminhado, em julho de 2009, ofício à aludida Secretaria, solicitando acesso a documentos que oferecessem informações a respeito do número de crianças menores de 6 anos no município de Boa Vista. Diante da autorização, foi realizada, na própria sala de documentação da Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania, consulta a sete extensos volumes de relatórios que incluíam, em seu conteúdo, dados relativos ao número de crianças de 0 a 6 anos, moradoras do município.

Com exceção dos relatórios citados acima, foram entregues à pesquisadora todas as cópias de documentos da Secretaria Municipal de Educação consultados e são esses documentos que serão apresentados e analisados a partir de agora.

A Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da coordenação da educação infantil, baseia suas ações para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Boa Vista vem sendo elaborada pelo Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenação de Educação Infantil do Município desde 2007 e ainda não foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Boa Vista (CME-BV), pois, a partir de observações feitas pelo próprio CME, pela Secretária Municipal de Educação e pela diretora do departamento de ensino, solicitou-se a realização de ajustes e adequações, como no que diz respeito ao atendimento às crianças com necessidades especiais. Mas a expectativa é que a equipe da Coordenação da Educação Infantil, responsável por realizar as adequações no documento, conclua-o até novembro de 2009 para que seja, então, encaminhado para o CME para aprovação, no ano de 2010.

Além da Proposta Curricular para a Educação Infantil, o Departamento de Ensino elaborou, por intermédio da coordenação da educação infantil, outros documentos que direcionam as ações da Secretaria Municipal de Educação para esse nível de ensino, quais sejam: Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal (2008); Plano Anual de Ação (2009); Diagnóstico Motor (2008); Projeto de Letramento e Cidadania para a Educação Infantil (2007). A equipe que compõe a Coordenação de Educação Infantil, responsável pela elaboração dos documentos, é formada por três pedagogas e por profissionais da área da assistência social, da saúde (um técnico de enfermagem) e um professor com formação em Educação Física, considerando as especificidades de cada documento.

Atualmente, são 72 as escolas municipais existentes. Destas, 50 atendem crianças de quatro e cinco anos e este atendimento está assim distribuído: 47 na área urbana, que oferecem turmas de pré-escola (1º e 2º período), atendendo crianças de quatro e cinco anos; 22 Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe, que atendem crianças de dois e três anos e 3 escolas rurais, realizando atendimento a crianças de quatro e cinco anos. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Informações



Educacionais, 659 crianças de dois e três anos foram matriculadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe e 6.320 crianças de quatro e cinco anos tiveram a matrícula efetivada em Escolas Municipais.

As 50 Escolas Municipais de Educação Infantil, que oferecem atendimento às crianças de 4 e 5 anos em turmas de 1º e 2º período, funcionam em espaços onde também é oferecido o ensino fundamental. Nessas escolas, existe oferta de turmas para a educação infantil nos períodos da manhã e da tarde.

No município de Boa Vista, existem 25 escolas particulares de educação infantil devidamente regulamentadas, com funcionamento autorizado pelo Conselho Municipal de Educação de Boa Vista – CME/BV. Existem, também, escolas não regularizadas/autorizadas que realizam esse tipo de atendimento, o que se configura como um problema, pois não há, por parte do CME/BV, meios de fiscalizar essas escolas, uma vez que não possuem funcionários para realizar tal ação. Das 25 escolas particulares que estão autorizadas a realizar atendimento à educação infantil, 13 contemplam a educação infantil e ensino fundamental e 12 realizam atendimento exclusivamente à educação infantil. As 25 escolas particulares autorizadas pelo CME/BV atendem, aproximadamente, 2.800 crianças.

A partir de dados informados pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o quantitativo atual de professores do município, que atuam na educação infantil, é de 555 professores. No que diz respeito à formação desses professores, 225 têm formação em nível superior – professores esses com contratação temporária e tempo de contrato de um ano, renovável por mais um ano, conforme necessidade da Secretaria Municipal de Educação e avaliação da atuação do professor. Já os professores estatutários são 330, com nível médio. Muitos desses professores estatutários estão em processo de formação em nível superior, mas não existe, por parte do Departamento de Recursos Humanos da

Secretaria Municipal de Educação e Cultura e nem da coordenação da Educação Infantil, um levantamento da situação real desse processo.

É importante frisar que, na esfera municipal, não é realizado o atendimento a crianças menores de dois anos. Efetivamente, o que se dá na prática é o atendimento a crianças de dois a cinco anos e esse atendimento ainda nos parece alheio às atuais exigências pedagógicas para a educação infantil. Entendemos que é um grande desafio para os profissionais que atuam com crianças bem pequenas, assim como para os pesquisadores e estudiosos da educação infantil, a ação educativa para crianças de 0 a 3 anos, existindo, ainda, uma concepção assistencialista que não considera a importância dessa ação educativa (HOFFMANN; SILVA, 2007).

“[...] a sociedade de modo geral ainda precisa se convencer da importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, desde bebê” (CONSULTA SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p. 44), e na busca desse convencimento, as políticas públicas e as instâncias ou órgãos responsáveis em concretizá-las têm a responsabilidade de oferecer e ampliar o atendimento em creches, possibilitando a um maior número de crianças o acesso a essas instituições, sobretudo àquelas crianças provenientes de famílias economicamente desfavorecidas, que não têm a opção de buscar o atendimento em instituições particulares.

As políticas da Secretaria de Educação de Boa Vista para a educação infantil, necessitam, urgentemente, desenvolver propostas de atuação em prol do atendimento às crianças menores de dois anos, contribuindo, assim, com o processo de valorização que tanto se busca e que tanto se quer para as crianças brasileiras, desde o nascimento.

Aqui gostaríamos de nos posicionar a respeito do que representa a creche em nossa concepção. A creche é direito da criança e deve oferecer, à criança, cuidado e alimentação, pois são imprescindíveis para o bom desenvolvimento da mesma; subsidiar o

desenvolvimento integral da criança (personalidade, socialização, aspectos cognitivos, físicos, afetivos); fortalecê-la visando a uma escolaridade futura, enriquecendo-a enquanto indivíduo cidadão. A creche, se entendida a partir de todos os aspectos relacionados acima e considerando que sua ação pedagógica precisa ser intencionalmente organizada, é um espaço rico “[...] onde as experiências educativas são construídas coletivamente e continuamente negociadas entre crianças e adultos no seu cotidiano, numa interação intensa com as famílias e os espaços coletivos do entorno [...]” (CONSULTA SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p. 114).

Esperamos que, em futuro muito próximo, faça parte das propostas de ações da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista para a educação infantil o atendimento às crianças menores de dois anos, democraticamente construído e de qualidade.

Iniciaremos, a partir de agora, a apresentação e análise dos documentos que direcionam as ações da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista para a educação infantil.

### 3.1.1 – Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal

O primeiro documento a ser apresentado e analisado é o Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal (2008), que se divide nos seguintes itens: “Breve Histórico”; “Atendimento e Oferta”, “Como Ocorre o Atendimento à Educação Infantil”, “Acompanhamento/Monitoramento/Avaliação”, “Avanços Educacionais”. É importante destacar que, embora conheçamos a necessidade de um referencial teórico claro que subsidie os documentos norteadores das propostas educativas das escolas de modo geral e, aqui, de modo particular, das instituições de Educação Infantil, o documento apreciado não apresenta as referências utilizadas em sua fundamentação. Trata-se de um indício de que ainda prevalece, entre os responsáveis pela educação da criança pequena, uma desvalorização da

teoria, como se estivesse dissociada das práticas dos professores. Consideramos que a clareza teórica é condição da consolidação de práticas cujos objetivos se posicionem a favor do desenvolvimento da criança, do respeito à sua cultura e às suas especificidades e da construção de um projeto político-social que tenha nela o seu foco.

Ao fazer um “Breve Histórico” acerca do atendimento e da educação oferecidos pelo município às crianças de dois a cinco anos, o documento expõe que se fundamenta em duas estruturas da Prefeitura Municipal de Boa Vista: uma que está ligada à assistência e outra que está ligada à educação. As ações desenvolvidas pela prefeitura se entrelaçam nessas duas instâncias.

O texto informa que no ano de 2001, a Secretaria Municipal de Educação apresentou à comunidade o Projeto Casa Mãe, visando a atender crianças de 2 (dois) e 3 (três) anos. Na época, essas Casas tinham caráter de creches, sendo o assistencialismo a principal característica do projeto, realizando atendimento médico e social às crianças e suas famílias. Ao buscarem vagas nas Casas Mãe, as famílias passavam por um processo de seleção, a partir de visitas e triagens, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania, parceira da Secretaria Municipal de Educação em ações como essa.

Inicialmente, existiam 14 Casas Mãe. Professoras, com nível médio, foram contratadas, assumindo a responsabilidade pelas Casas. Assim, as Casas Mãe, na época em que foram criadas, tinham, cada uma delas, uma responsável, que contava com uma equipe de, no máximo, duas pessoas, também com nível médio, para realizar os trabalhos com as crianças. Aqui cabe informar que em 2007 essas Casas Mãe foram transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe, conforme Decreto nº 130/E, de 11 de maio de 2007, passando, dessa forma, a atuar como escola. A partir daí a equipe, por Casa, passou a ser composta por quatro professoras, quadro que se mantém atualmente, sendo que a responsável pela Casa possui, obrigatoriamente, formação em Pedagogia e as demais possuem

o nível médio (e estão cursando o Proinfantil) ou estão em processo de formação em nível superior, sendo importante ressaltar que algumas professoras, que já estão em processo de formação superior, também cursam o Proinfantil.

O texto em análise explicita, ainda, que devido ao crescente aumento populacional da sociedade local (que recebe famílias oriundas de outros estados do país, especialmente estados do nordeste), novos bairros foram formando-se na periferia da cidade, sendo que o atendimento à educação infantil concentrava-se em regiões mais centrais. Assim, apenas uma pequena parcela da população infantil recebia atendimento pré-escolar. Desse modo, houve uma exigência de ampliação do atendimento às crianças em idade pré-escolar nas Escolas de Educação Infantil do Município, além da necessidade de que novas Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe fossem construídas com o objetivo de atender crianças de dois e três anos de idade, oriundas de famílias com dificuldades socioeconômicas, possibilitando, assim, às mães, disponibilidade para o trabalho.

A rede municipal, devido ao aumento da demanda e em decorrência das responsabilidades constitucionais atribuídas aos municípios em relação à educação infantil, ampliou gradativamente o número de escolas para o atendimento às crianças de 2 e 3 anos, nas Casas Mãe, e para as crianças de 4 e 5 anos nas demais Escolas de Educação Infantil. É interessante notar que, no documento, é expresso que, anteriormente, a Educação Infantil era entendida como preparatória para o Ensino Fundamental, abalizada em atividades lúdicas, no desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e na aprendizagem de atitudes e hábitos. Entretanto, não avança nessa discussão e nem expõe fundamentos a respeito dessa visão da educação infantil enquanto preparatória para o ensino fundamental.

De acordo com o documento, o Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Boa Vista, a partir da transformação das Casas Mãe em Escolas Municipais de Educação Infantil, definiu critérios e parâmetros que possibilitassem a expansão do atendimento para

crianças de dois e três anos de idade. Nesse processo, buscaram-se novas estratégias de atuação e capacitação para os profissionais, com nível médio, que atendem as crianças. No entanto, o texto não explicita como se dão, na prática, essas estratégias de atuação e capacitação. Mas, na convivência e na troca de idéias realizadas com a coordenadora da Educação Infantil, tomamos conhecimento de que todas as professoras<sup>4</sup>, que hoje atuam nas Escolas de Educação Infantil Casas Mãe e que possuem formação em nível médio, estão, desde agosto de 2009, participando do Proinfantil, o qual dará a elas formação específica durante dois anos, ainda que em nível médio, para o atendimento às crianças pequenas. Salientamos que, professoras que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil, que oferecem atendimento a crianças em idade pré-escolar e que ainda não possuem formação em nível superior, também participam do Proinfantil.

No que diz respeito ao Proinfantil, acreditamos tratar-se de um paliativo, pois ainda não atende, em nossa opinião, a uma base mais sólida de formação, que deve acontecer e ser dada fundamentalmente nas universidades. De qualquer forma, considerando que um número significativo de profissionais que atuam na educação não possui nenhuma fundamentação teórica e prática, muitas, inclusive, iniciaram o trabalho com crianças pequenas sem nenhuma experiência anterior, o programa atende emergencialmente a essa realidade. Mas oferecer a esses profissionais a efetiva oportunidade de formação em universidades é o ideal esperado. Entendemos que deva ser fortalecida e exigida uma formação inicial para os profissionais da educação infantil em nível superior e que esta possa oferecer uma base mais sólida e mais fundamentada, atrelada a um plano de carreira, permitindo a valorização desse profissional, garantindo a sua permanência na educação infantil.

Ao tratar do atendimento e oferta à educação infantil, o Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal salienta, com base na LDB, nº 9.394/96, nas Diretrizes

---

<sup>4</sup> Usaremos em partes do texto o gênero feminino professora, pois, especialmente nas Casas Mãe, atuam somente mulheres.

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no Referencial Curricular para a Educação Infantil, que o município, buscando seguir os princípios legais para a educação infantil, realiza a passagem gradativa das Casas Mãe para Escolas Municipais, determinando o atendimento em período integral, passando a constituir-se etapa inicial da educação básica.

Atualmente existem 22 Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe, que têm a responsabilidade administrativo-pedagógica assumida pela Coordenação de Educação Infantil/Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista-RR. Cada uma dessas escolas, através do trabalho de quatro professoras, realiza atendimento integral (de 07h30min às 17h30min) a uma média de 25 a 32 crianças por Casa e, ao contrário da maior parte dos prédios alugados que atendem crianças no município, as Casas Mãe funcionam em prédios pertencentes à prefeitura.

Entretanto, esses prédios não foram construídos considerando as especificidades de atendimento à educação infantil. Foram, sim, pensados visando ao atendimento de um maior número possível de crianças. Mas mesmo tendo essa intenção, o espaço é pequeno para atender ao número de crianças que recebe. Inicialmente, a intenção era a de realizar atendimento a, no máximo, 25 crianças, mas devido à demanda, esse número é ampliado para 30, 32 crianças.

Os prédios constituem-se de um salão, onde é integrada uma cozinha e o que seria uma sala, onde as crianças desenvolvem atividades e dormem; um banheiro pequeno com um box, duas pias, uma ao lado da outra (uma na altura e tamanho para atender às crianças e outra na altura e tamanho para adulto), mais dois vasos sanitários em tamanhos para criança e adulto; um pátio em forma de L, onde fica uma mesa de madeira grande com bancos, em altura adequada para atender às crianças e onde as mesmas fazem as refeições; possuindo, ainda, uma área externa ampla e, em algumas das Casas, bem arborizada. Porém não existem brinquedos, nem parquinho, onde as crianças possam realizar atividades, onde possam

brincar. Considerando a estrutura física que caracteriza as Casas Mãe, entendemos que há uma preocupação em manter o maior número possível de crianças no espaço, sem, no entanto, apresentar as devidas condições (de espaço, de material adequado e suficiente para a realização de atividades, e de pessoal) para o atendimento infantil.

As Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe não possuem Projeto Político Pedagógico – PPP. Existe, porém, um Regimento Escolar que as designa Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe e que determina seus fins e objetivos, sua organização didática, seu regime escolar, sua organização administrativa, gestão escolar e disposições gerais.

A elaboração do Regimento das Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe fundamentou-se na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n° 9394/96, na Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e na Resolução do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista – CME/BV, n° 02/2000<sup>5</sup>.

O Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal, ao discorrer a respeito de como ocorre o atendimento à educação infantil no município, aponta que, com a implantação do Projeto de Letramento e Cidadania (que será apresentado posteriormente), são “[...] incluídas na rotina das Escolas de Educação Infantil, aulas de artes visuais, música, jogo e recreação” (2008, p. 3), e que nas Escolas de Educação Infantil Casas Mãe, o atendimento integral é mantido para que a criança continue recebendo alimentação, cuidados de higiene, atendimento médico e odontológico, assim como orientações aos professores a respeito de atividades que possibilitem à criança um amplo e integral desenvolvimento.

O projeto afirma entender o papel do educador como referência para a criança e a organização do espaço físico como importante no processo educacional, mas não se detém em

---

<sup>5</sup> A Resolução do Conselho Municipal de Educação n° 02, aprovada em 15 de dezembro de 2000, fixa normas para a Educação Infantil no sistema municipal de ensino.



princípios fundamentados teórica e legalmente que determinem como se espera que seja o papel a ser desempenhado pelo educador que atua na educação infantil e de como deve se dar a organização dos espaços, visando a melhor atender as crianças. Em nenhum momento são relacionados instrumentos a serem utilizados na elaboração de propostas pedagógicas para a educação infantil – estudo dos documentos que são pertinentes a esse nível de ensino, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ou o RCNEI, por exemplo.

O documento salienta, ainda, que para se efetivar o Projeto de Letramento e Cidadania, foram estabelecidos convênios de cooperação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria de Gestão Participativa e Cidadania. Entretanto, não se elucida como se dá essa cooperação.

O Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal acena para uma compreensão do processo educativo a ser consolidado, a partir da trocas e interações entre os indivíduos. Considera que são as interações sociais fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem humana, buscando em Vigotski a base para tal compreensão, mas sem o apropriado aprofundamento, já que o teórico é apenas citado. O texto afirma que o trabalho com crianças pequenas deve estar desprendido de uma fragmentação de conteúdos ou do estabelecimento de aprendizagens em um tempo específico. A ação educativa é entendida como em permanente construção e as interações entre os envolvidos nessa ação (os professores e demais profissionais que atuam na educação infantil, famílias e comunidade) são consideradas fundamentais para a obtenção de qualidade no atendimento às crianças.

Apesar de fazer referência a questões bastantes significativas relacionadas à educação infantil, o documento não se aprofunda em nenhuma delas, tornando a discussão superficial. Vemos que um discurso bastante difundido no Brasil sobre as necessidades educativas da criança pequena está na base do documento, o que, entretanto, não evidencia a compreensão

efetiva dessas necessidades e a concretização de medidas que qualifiquem melhor a formação das professoras e o próprio atendimento às crianças.

No que diz respeito ao acompanhamento, ao monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Municipais de Educação Infantil, o documento expõe que são de responsabilidade do Departamento de Ensino, com realização por parte da Coordenação de Educação Infantil. A equipe, para essa ação, compõe-se de dois pedagogos, uma arte-educadora, um profissional de educação física, um profissional de saúde (o documento não especifica qual, mas a coordenadora da Educação Infantil nos informou tratar-se de um técnico em enfermagem), uma assistente social e uma psicopedagoga. Segundo o documento:

A avaliação do trabalho educativo na Educação Infantil consiste em um processo contínuo, fundamentado na criança como referência dela própria. A avaliação dispensa níveis comparativos entre as crianças e tem como objetivo principal a orientação do profissional de Educação Infantil no realinhamento de suas intervenções. [...]. A Avaliação focaliza as necessidades e experiências infantis, considerando os diferentes momentos do desenvolvimento, bem como os aspectos referentes ao seu universo cultural e, nessa perspectiva, é necessário ressignificar a avaliação na Educação Infantil. Dessa forma, a avaliação deve avançar de um caráter constativo para uma postura investigativa, na busca de entendimento do processo de desenvolvimento infantil compreendido de forma integrada. Assim, o profissional que atua na Educação Infantil necessita de um olhar sensível e abrangente sobre a criança, para superar concepções classificatórias, comportamentalistas e práticas descontextualizadas que impedem a percepção do significado da aprendizagem e do desenvolvimento da criança como processos em permanente construção. (TEXTO DE CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL, 2008, p. 4).

O texto considera a avaliação a partir de uma concepção formadora, segundo a qual o sujeito deve ser percebido em sua integralidade, já que o que deve ser considerado é o caráter gradativo do processo de desenvolvimento da criança, levando em conta suas necessidades e as do grupo. Dessa forma, e fundamentado no art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o documento explicita ser importante o acompanhamento gradativo do desenvolvimento da criança, respeitando suas especificidades e necessidades e que esses aspectos devem ser considerados na elaboração dos projetos pedagógicos para a

educação infantil. Entretanto, não define de que forma se dará a preparação dos professores para efetivar uma prática avaliativa que considere e respeite as experiências infantis e os diferentes momentos do processo de desenvolvimento.

No último item do Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal nos são apresentados os avanços educacionais que, segundo a Secretaria Municipal de Educação, foram obtidos para a educação infantil no município. O documento expõe que tais avanços permitem perceber a criança enquanto um ser histórico e social, entendendo que a educação infantil deve garantir à criança desenvolvimento integral em complementação à ação da família e que discussões e reflexões acerca das Diretrizes Curriculares na rede municipal de ensino de Boa Vista estão acontecendo, objetivando a uma educação infantil de qualidade, porém não há uma explanação de como, quando e de que forma isso se processa. Porém, a partir de nossa convivência com os profissionais responsáveis pela educação infantil no município, tomamos conhecimento de que isso se processa durante o planejamento realizado uma vez ao mês, durante o período da manhã, pela coordenação da educação infantil e as professoras.

Nesse contexto, são considerados, no documento, como importantes conquistas para a educação infantil na rede municipal de ensino:

- A criação do Projeto de Letramento e Cidadania;
- Concurso público para professores com formação em Pedagogia e Normal Superior;
- A incorporação das creches Casas Mãe no sistema de ensino da Secretaria Municipal de Educação;
- Oferta de cursos de formação específica para a educação infantil;
- Processo de formação dos educadores em nível superior, com especialização em educação infantil;
- Ampliação da equipe de profissionais na coordenação de Educação Infantil;
- A abertura de turmas de Educação Infantil nas escolas, aumentando o acesso das crianças a esse nível de ensino;
- A construção de novas escolas;
- A realização de estudos pedagógicos envolvendo todos os coordenadores das Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe;
- A realização semanal de planejamento com professores de artes/música e jogos e recreação;
- A inclusão dos professores de artes/música no Pólo Arte na Escola, em convênio com a Universidade Federal de Roraima;

- Criação do Clube de Pais das Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe;
- Visitas domiciliares pela assistente social e profissional de saúde;
- Avaliação e encaminhamento de crianças com problemas de aprendizagem (TEXTO DE CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL, 2008, p. 5).

Apesar de listar os pontos acima como conquistas, em nenhum momento o documento aponta como essas ações se processam e como se dá acompanhamento dessas práticas e por quem. O documento apresentado considera como desafio futuro a formação inicial do educador para o atendimento de crianças pequenas, uma vez que esse processo de formação inicial voltado ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos está se iniciando agora em Roraima. É importante mencionar que essa formação específica para a Educação Infantil precisa estar atrelada a um plano de carreira, que possa valorizar esse profissional, garantindo a permanência do mesmo nas creches e pré-escolas. O documento destaca ainda que uma gestão democrática nas escolas de educação infantil, assim como a elaboração de projetos pedagógicos, regimentos e implantação de conselhos nas escolas de educação infantil possibilitarão uma aproximação das escolas de educação infantil com as escolas de ensino fundamental.

O Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal apresenta temáticas significativas para a discussão a respeito da educação infantil – o desenvolvimento integral da criança a partir de práticas pedagógicas apropriadas, o papel do professor como fundamental para esse processo de desenvolvimento, a formação inicial e continuada dos profissionais, considerando a valorização desse profissional. Porém, ao fazer referência à formação do profissional para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, o texto se limita à questão da formação atrelada a um plano de carreira – que deixamos claro aqui acreditarmos ser importante e necessário – , não sendo, entretanto, o único aspecto a ser considerado, pois entendemos, também, que se o profissional para a educação infantil não tiver uma formação consolidada em bases teóricas e práticas que valorizem e considerem as especificidades

infantis, pouco vamos conseguir avançar enquanto profissionais em busca de uma educação infantil de qualidade.

Percebemos, na análise do Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal, que as ações da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista distanciam-se de uma efetiva transformação no atendimento à educação infantil, quando excluem desse atendimento crianças menores de dois anos em creches, o que demonstra que ainda não há uma preocupação, uma compreensão “[...] sobre o papel verdadeiramente educativo das creches e de sua importância em relação ao futuro de muitas crianças” (HOFFMANN; SILVA, 2007, p. 15).

Outra questão, também importante, diz respeito aos espaços destinados às Casas Mãe, onde se percebe inadequações para o acolhimento às crianças ali recebidas. A relação, a seguir, das inadequações percebidas por nós formou-se a partir da consulta e análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação e das observações feitas durante visitas realizadas em cinco das Casas Mãe, indicadas pela Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação de Educação Infantil, para estágio dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, no segundo semestre de 2009. Informamos que parte dos alunos matriculados na disciplina de Estágio I realizará o estágio nas Escolas Municipais de Educação Infantil, que também foram indicadas pela Coordenação de Educação Infantil, e que atendem crianças em idade pré-escolar, assim como em Escolas de Educação Infantil da rede particular. As visitas foram feitas conjuntamente com a professora responsável pela disciplina de Estágio I, presente na nova matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima e que se direciona à educação infantil. As inadequações percebidas nas Casas Mãe relacionam-se:

1. à não existência de Projeto Político Pedagógico – PPP;
2. à falta de formação das profissionais que atendem às crianças, uma vez que parte delas não possui formação em nível superior, e as que possuem não tem formação específica para a educação infantil;
3. ao espaço limitado para receber de 25 a 32 crianças;
4. à não utilização da área externa – que em algumas das Casas é bastante arborizada, mas sem brinquedos, nem atividades programadas para a exploração desse espaço;
5. à quantidade insuficiente de material para as atividades pedagógicas – os materiais limitam-se a papel, lápis de cera, lápis de cor, tinta;
6. à falta de mobiliário específico para as crianças – existem apenas colchonetes, que são utilizados tanto para realização de algumas atividades como para o momento do sono, além de uma mesa de madeira grande, com bancos de altura compatível às crianças, que é utilizada para as refeições e para a realização de atividades;
7. ao tipo de vestimenta utilizada pelas responsáveis pelas Casas. As quatro mulheres que atendem as crianças em cada uma das Casas Mãe, nos dias em que lá estivemos, vestiam-se como se estivessem de fato em casa, descalças e com roupas que normalmente utilizamos no espaço do nosso lar, o que evidencia com o próprio nome, “Casas Mãe”, que o atendimento à criança está baseado na compreensão de que a Educação Infantil prescinde de uma organização sistemática e intencional e de uma postura profissional de seus professores;
8. às atividades de responsabilidade das trabalhadoras das Casas. Das quatro mulheres que trabalham nas Casas, uma é a coordenadora – que se não possui curso superior em Pedagogia está em processo de formação – dividindo com as demais, que estão cursando Pedagogia ou participando do Proinfantil, todas as tarefas da Casa

(limpeza do espaço, preparo das refeições, cuidado com as crianças, desenvolvimento de atividades com as crianças);

9. ao número insuficiente de profissionais para o atendimento às crianças;
10. ao horário do banho, quando, já perto do final do dia, as crianças são despidas, banhadas e arrumadas em um misto de confusão e desorganização e, nesses momentos, fica claro o cansaço das responsáveis pela Casa, a falta de estrutura física e o número insuficiente de profissionais para atender às crianças.

Mas gostaríamos de listar, também, aspectos que consideramos positivos no que diz respeito às Casas Mães, a partir das análises documentais, dos contatos estabelecidos com a Coordenação da Educação Infantil do Município, das visitas realizadas e do contato mantido com as professoras das Casas:

1. são realizados encontros bimestrais entre a Coordenação da Educação Infantil e as professoras, para discutir temas pertinentes à educação infantil;
2. as profissionais que atuam liderando a Coordenação da Educação Infantil Municipal e as Casas Mãe demonstram interesse e preocupação em ampliar os estudos na área e atender qualitativamente a educação infantil, mesmo tendo que lidar com as limitações de recursos e de pessoal. Inclusive, cobram uma atuação efetiva da Universidade Federal de Roraima junto a elas;
3. existe a compreensão da necessidade de qualificar os profissionais que atuam nas Casas, e isso é confirmado pela participação de todas as professoras que ainda não possuem formação média no Proinfantil que, mesmo sendo uma formação ainda em nível médio, já representa a possibilidade de acesso a essas profissionais a conhecimentos relacionados às especificidades infantis;
4. as Casas visitadas estavam limpas e as crianças apresentavam-se asseadas e bem cuidadas;

5. as crianças demonstravam carinho pelas professoras;
6. a positiva acolhida que foi dada às professoras da Universidade Federal de Roraima, pelas profissionais que trabalham nas cinco Casas Mãe visitadas, onde foi possível perceber a expectativa de contribuição que esperam de nós, o que aumenta ainda mais a nossa responsabilidade e compromisso em contribuir.

As condições de atendimento realizado pelas Casas Mãe ainda carece, a nosso ver, de muitas adequações e do cumprimento de efetivas propostas que valorizem as profissionais que ali atuam, assim como as crianças, organizando adequadamente os espaços para atendê-las e as atividades direcionadas a elas. E isso passa, fundamentalmente, pela formação inicial e contínua das professoras que realizam o atendimento.

Entendemos que o professor é o responsável pela apresentação de atividades, intencionalmente planejadas, que desafiem a criança e que permitam a ela se expressar, ser curiosa, ser ativa, assim: “As atividades organizadas para crianças [...] precisam respeitá-las em seu tempo e espaço, oportunizando-lhes experiências desafiadoras, acompanhando-as em suas descobertas [...]” (HOFFMANN; SILVA, 2007, p. 15).

Os estudos sobre a organização curricular na Educação Infantil demonstram que não devemos ser intransigentes no estabelecimento de rotinas – rígidas e desmotivadoras – e em relação a atitudes direcionadas à criança. Respeitando o tempo e espaço das crianças, as auxiliamos em seu desenvolvimento, permitindo-lhes que se envolvam em atividades efetivamente significativas, entendendo que possuem uma herança social e cultural a ser considerada. Assim:

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e de ensino (MUKHINA, 1995, p. 40).



É fundamental que o professor compreenda o quanto é importante o papel que tem no processo de desenvolvimento da criança e, dessa forma, ao agir criativamente, respeitando as peculiares características infantis, oferecendo acompanhamento, atividades estimulantes e que motivem as crianças, contribui para sua formação humana e social.

Infelizmente, percebemos que é preocupante a forma como atuam as Casas Mãe, pois, ainda estão atreladas a uma concepção assistencialista, já que não possuem os instrumentos necessários, como o PPP, por exemplo, para que concretizem ações verdadeiramente educativas.

Esses espaços, mesmo que exista um esforço por parte das profissionais que ali trabalham de realizar o melhor atendimento possível às crianças, diante de condições limitadas e limitantes, nos parecem “depósitos” de pequenos seres, que por sua desfavorável condição social são a opção que possuem para receber alimentação e cuidados, durante o tempo que as mães/pais precisam ausentar-se para trabalhar, para ir à busca da subsistência da família.

Há de se começar a pensar como a Universidade Federal de Roraima pode contribuir com os trabalhos realizados pelas Casas Mãe – que apresentam, como já vimos, falta de recursos, falta de instrumentos que possibilitem concretizar suas ações, falta de um espaço mais amplo e adequado e número insuficiente de profissionais para desenvolvimento das atividades e sem formação adequada para atendimento infantil, assim como com as Escolas Municipais de Educação Infantil que recebem crianças de 4 e 5 anos, que ainda serão, em pesquisa futura, objeto de maior investigação e estudo.

Talvez a partir de agora que a Universidade Federal de Roraima, por intermédio do seu curso de Pedagogia, inicia a formação, também para a educação infantil, e que nossos alunos terão um espaço para estágio nessas instituições, possamos estruturar um projeto de intervenção, a partir das experiências vividas pelos próprios alunos e por nós mesmos, que vá

além do período de estágio, e que possa se fazer presente nas Casas Mãe, efetiva e regularmente, contribuindo, dessa forma, para um atendimento de melhor qualidade às crianças e para a formação dos profissionais que trabalham nesses espaços.

Já entendemos que é: “[...] com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade” (MUKHINA, 1995, 43). Atuar de forma a contribuir para a formação continuada desses educadores é um compromisso com o seu desenvolvimento profissional e, sobretudo, com as crianças pequenas, portadoras de direitos de cidadania.

Pensamos que uma proposta de intervenção se daria por meio de acompanhamento e participação, realizada por nós e nossos alunos, das atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças, propondo alternativas para transformar as rotinas em momentos que valorizem a criatividade e a interação das mesmas; de palestras/seminários acerca de temas relacionados à infância e à educação infantil (durante, por exemplo, os encontros com as professoras e Coordenação da Educação Infantil); do incentivo e auxílio na elaboração de documentos, como o PPP, que permitam instrumentalizar as ações das Casas Mãe. Acreditamos que podemos contribuir de forma efetiva, até porque sentimos que há, por parte da Secretaria Municipal de Educação, uma abertura e receptividade, com a melhoria de qualidade da educação infantil que é oferecida pela rede municipal às crianças de Boa Vista. Entendemos ser esse o papel que deve ser assumido pela Universidade Federal de Roraima e por nós enquanto pesquisadores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seus princípios, determinam que as creches e pré-escolas possuam um ambiente físico e humano que seja seguro e estimulante e onde se vivencie a saúde, a confiança e o amor; uma estrutura, que possibilite a organização de ações que favoreçam as experiências infantis e que sejam planejadas de forma intencional, democratizando o acesso de todos aos bens culturais e

educacionais, e que proporcionem uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz (PARECER CEB 022/98), permitindo, ainda, uma real interação das instituições de educação infantil com as famílias das crianças.

Esses princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são humanizados e humanizadores, mas, infelizmente, não se efetivam, até onde foi possível perceber, nas instituições de educação infantil da rede municipal de educação e no documento Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal que trata a respeito das Casas Mãe. O documento trata da necessidade de ampliação do atendimento nesses espaços, mas não apresenta nenhuma proposta de adequação das Casas, nem o aumento no número de professoras para realizar o trabalho, eximindo-se do tema de sua formação.

Nesse sentido, percebemos que os princípios defendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil precisam ser compreendidos e internalizados pelos responsáveis, diretos e indiretos, pela educação infantil que é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista.

Os documentos até aqui analisados e as ações da citada secretaria ainda estão distantes de atender e efetivar o que rezam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apesar dos textos da Secretaria Municipal de Educação afirmarem fundamentar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no Referencial Curricular para a Educação Infantil. Mas, ainda é preciso que a referida Secretaria garanta, através de propostas mais pertinentes à realidade local, os direitos à educação e à infância que toda criança tem, conforme a Constituição Brasileira expõe, assim como para a formação de seus professores.

Acreditamos que a participação da Universidade Federal de Roraima, por meio de seus professores, pesquisadores e alunos do curso de Pedagogia, pode contribuir com os avanços que ainda se fazem necessários, possibilitando, quem sabe, também contribuir para uma maior

aproximação entre o que determinam os documentos legais para a educação infantil e os documentos e ações da Secretaria Municipal de Educação voltados para esse nível de ensino.

Passemos a tratar, a partir de agora, da análise de um outro documento coletado na Pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista.

### 3.1.2 – Plano de Ação do Ano de 2009

Prosseguindo na apresentação e análise dos documentos da Secretaria Municipal de Boa Vista voltados para a educação infantil, trazemos agora o Plano de ação do ano de 2009 para a educação infantil, que define as ações da Secretaria Municipal de Educação para esse nível de ensino e visa a:

- proporcionar formações para professores;
- acompanhar as programações das escolas;
- promover evento municipal de artes da educação infantil;
- promoção e participação em encontros pedagógicos;
- planejamento mensal com os professores (jogos, artes);
- realização de oficinas no clube de pais;
- executar e avaliar o diagnóstico motor;
- realizar oficinas a partir do resultado do diagnóstico motor;
- desenvolver atividades interdisciplinares entre os professores.

O Plano não deixa claro como se desenvolvem, na prática pedagógica, as ações propostas. Há nele um período considerável para o acompanhamento e avaliação dos estágios motores da criança e esse foi um ponto que muito nos chamou a atenção.

A partir da valorização dada pela Secretaria Municipal de Educação aos estágios motores da criança, constatada no documento acima apresentado, um Diagnóstico Motor (2008) foi estruturado pela coordenação de educação infantil da citada secretaria municipal e tem a intenção de descrever de forma “clara” e “concisa” os estágios evolutivos das crianças, especialmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento motor.

O objetivo do diagnóstico é a verificação do desempenho motor das crianças, para que assim sejam coletados dados que direcionem o trabalho para superar as possíveis carências existentes, o que é feito através de testes. A proposta visa a classificar a idade motora em relação à idade cronológica da criança.

São realizados testes motores em motricidade fina, motricidade ampla, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, linguagem e lateralidade. As etapas dessa proposta estão assim organizadas e descritas no documento:

I etapa – Capacitação para aplicação do diagnóstico motor e fabricação do material para a aplicação dos testes motores.

II etapa – Levantamento da idade cronológica dos alunos das escolas de educação infantil da rede municipal; aplicação dos testes, tabulação dos resultados – com levantamento dos déficits motores encontrados.

III etapa – Repasse às professoras dos resultados obtidos para que trabalhem baseando-se neles; planejamento das aulas de educação física a partir dos déficits motores encontrados.

IV etapa – Avaliação e confrontação de resultados (DIAGNÓSTICO MOTOR, 2008, p. 1).

Percebemos que há uma valorização de atividades relacionadas a jogos e artes, mas o foco é o desenvolvimento motor, como se esse estivesse desvinculado do desenvolvimento cognitivo. Aqui vale ressaltar que, de acordo com a visão de criança, desenvolvimento e educação a que nos alinhamos neste trabalho, entendemos que, ao realizar atividades como brincadeiras, jogos e atividades construtivas (como o desenho, a modelagem, a construção), o professor tem plenas condições para acompanhar o desenvolvimento motor das crianças, sem que seja necessária a aplicação de testes específicos para esse fim. Acreditamos que, ao inserir a criança em atividades que possibilitem seu envolvimento em ações em que atue de forma ativa e dinâmica — e os jogos e brincadeiras incitam a criança à ação — os professores terão as condições necessárias para avaliar como vem se dando o desenvolvimento completo da criança, evitando práticas fragmentadoras que visam a um ou outro aspecto desse desenvolvimento de forma isolada. Dessa forma, esse profissional estará contribuindo com a

mudança de concepção a respeito do processo educativo, compreendendo-o como importante à humanização e a valorização da criança, conforme é discutido no capítulo dois desse trabalho.

Ainda a respeito da questão apresentada acima, compreendemos que a sobrevalorização dada pela Secretaria Municipal de Educação ao desenvolvimento motor desconsidera a necessidade de organizar adequadamente a prática pedagógica, objetivando o desenvolvimento de atividades que considerem as peculiaridades infantis e que respeitem a dimensão cultural da criança. Trata-se de uma postura medicalizante, que busca encontrar déficits a serem superados no desenvolvimento infantil, percebendo a criança muito mais pelo que lhe falta em relação ao adulto do que pelas suas possibilidades.

A valorização da criança como sujeito histórico, social e cultural permite percebê-la como capaz de criar, imaginar, agir ativamente e se humanizar a partir das relações que estabelece com outras pessoas. Se não se considera a criança como sujeito que percebe e sente os espaços, relações e objetos de uma forma diferente de um adulto, se não há uma compreensão de que as crianças brasileiras, e em especial as da capital de Roraima, possuem uma realidade de vida nem sempre favorável e justa, que possuem culturas diferentes – o que acaba por se refletir nos espaços de creches e pré-escolas – não seremos capazes de entender que respostas diferentes serão dadas pelas crianças e que um padrão psico-cognitivo-motor pode levar a uma visão limitada de criança e que não tem consideradas nem valorizadas suas reais condições de vida. A partir dessa análise, destacamos o posicionamento de Kramer (1992, p. 45), afirmando que: “O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: a partir do que ela é, e não do que ela não é”.

Compreendemos que as ações educativas voltadas para crianças de 0 a 5 anos exigem considerar a realidade social, econômica e cultural das mesmas, o que permite que escolas de

educação infantil adéquem-se para que possam impulsionar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, pois:

A criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem. Essa experiência, assim como o aprendizado do comportamento, é transmitida a ela pelo ensino. Portanto, o ensino não tem de se adaptar ao desenvolvimento, não deve ir a reboque do desenvolvimento. O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte (MUKHINA, 1995, p. 50).

No que diz respeito ao documento da Secretaria Municipal de Educação aqui apresentado, percebemos que há uma contradição, pois ao mesmo tempo em que descreve ser necessário considerar o amplo desenvolvimento da criança, limita-a, como no caso do teste motor, a uma condição de sujeito universal, como se todas as crianças fossem iguais, como se todas as crianças fossem oriundas do mesmo contexto social, indo contra ao que hoje se propõe para a educação infantil, ficando a reboque das propostas e transformações que se buscam para esse nível de ensino.

Percebemos, nesse sentido, que o aprofundamento das discussões teóricas sobre as crianças, aliado à observação de seu brincar, de suas ações e de seus comportamentos em espaços coletivos, é a base sobre a qual é preciso investir na formação inicial e continuada das professoras da Educação Infantil. É a partir da compreensão da criança concreta que podemos superar posturas que contradizem os objetivos proclamados pelos documentos oficiais em relação ao atendimento das crianças pequenas. E a Universidade Federal de Roraima assume, mais uma vez, um papel protagonista nesta tarefa de formação e desenvolvimento profissional docente.

### 3.1.3 – Projeto de Letramento e Cidadania para a Educação Infantil

O Projeto de Letramento e Cidadania para a Educação Infantil (2007), citado ao tratarmos a respeito do Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal, é outro documento utilizado pela Secretaria Municipal de Educação para a educação infantil. O projeto tem por objetivo:

Promover a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas de Educação Infantil, implementando uma metodologia inovadora, onde a escola deixa de ser local apenas de conhecimento formal, para constituir-se em um lugar onde as atividades sociais, culturais, educativas e formativas ocorram com o efetivo envolvimento da família e comunidade, visando ao desenvolvimento integral da criança (PROJETO DE LETRAMENTO E CIDADANIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2007, p. 1).

Segundo descreve o documento, para o desenvolvimento desse projeto existe uma equipe itinerante de saúde, serviço social e psicopedagogia. Esses profissionais são contratados por meio de contratos temporários. A intenção é a de atender às famílias das crianças em seus locais de moradia, pois percebe-se que há essa necessidade para melhor conhecer e entender a realidade de vida das mesmas.

À assistente social cabe analisar a situação socioeconômica e familiar, visando, assim, a perceber como tal situação interfere no desenvolvimento das crianças, e contribuindo, então, com a prática dos professores e com a da equipe escolar. Ao profissional de saúde compete acompanhar o desenvolvimento infantil e orientação aos professores com relação à prevenção e cuidados de saúde, visando a melhorar a aprendizagem das crianças. Analisar o processo de aprendizagem, considerando a criança e a instituição que ensina, dando orientações aos educadores no que diz respeito a dificuldades sentidas na efetivação do ensino, são responsabilidades da psicopedagoga.

As visitas às famílias acontecem aos sábados, sendo, então, feito um relatório que descreve a situação encontrada, que é entregue, no caso das Casas Mãe, à professora



responsável pela Casa. Pela proposta se pretende contribuir, tanto com as famílias como com as professoras, a partir de uma maior integração entre escola e família.

Essa ação integradora que é realizada pela equipe acontece a partir de encontros sistemáticos com os pais/responsáveis pelas crianças atendidas nas Casas Mãe (onde são realizadas oficinas e palestras, tratando de temas como violência doméstica e desenvolvimento infantil); pela participação em reuniões de pais das Escolas de Educação Infantil (realizando palestras); pela participação em encontros com as professoras nos dias de retorno (no caso das demais Escolas de Educação Infantil do município); do atendimento e visitas domiciliares; de encaminhamentos para instituições parceiras (Conselho Tutelar, Hospital Infantil Santo Antonio, Centro Municipal Integrado de Educação Especial, Unidade Integrada de Saúde Mental).

A proposta apresentada pelo Projeto de Letramento e Cidadania para a Educação Infantil é muito rica e na verdade, apesar do título nos levar a pensar em um processo de letramento, tanto para as crianças como para seus familiares, o que de fato ele propõe é uma atuação junto às famílias e professores visando à criança, no sentido mais de uma ação cidadã, de direitos essenciais. A intenção é a de oferecer atendimento, acompanhamento e encaminhamento às famílias das crianças atendidas na educação infantil, considerando a desfavorável condição social e econômica que muitas possuem, e oferecendo, também, espaços para a apresentação e discussão de temas relacionados à infância e à questões presentes em nossa realidade.

No que diz respeito aos professores, segundo o documento, estes passam por formação em cursos de Arte (artes visuais e música), através de convênio firmado com a Universidade Federal de Roraima, por meio do Pólo Arte na Escola; recebem formação em jogos e recreação. São realizadas, também, oficinas direcionadas aos supervisores pedagógicos.

Trata-se, pois, de uma iniciativa importante da Secretaria Municipal de Educação, que dá indícios da construção de uma política de atendimento à criança pequena que se coaduna com o que apregoam os documentos oficiais, em nível nacional, para a Educação Infantil.

**Em síntese:**

Os textos dos documentos aqui apresentados são bastante sucintos e não especificam, com exceção do Projeto de Letramento e Cidadania para a Educação Infantil, que faz uma apresentação de suas ações e resultados, como efetivamente realizam o que propõem e muitas das questões aqui apresentadas precisaram ser complementadas com informações obtidas a partir dos contatos estabelecidos com a Coordenação da Educação Infantil do Município e com professoras que atuam na educação infantil da rede municipal.

São necessárias pesquisas futuras, visando a uma concreta constatação das práticas pedagógicas realizadas pelas escolas municipais de educação infantil de Boa Vista, assim como um levantamento junto às escolas para conhecer a formação inicial dos professores de educação infantil, já que não existe, ainda, por parte da Secretaria Municipal de Educação, informações a esse respeito, e de como se dá a formação continuada, comparando-a com o que é proposto nos documentos.

Apesar de os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista afirmarem representar o pensamento dos profissionais que atuam com crianças de dois a cinco anos e o que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é necessário definir e fundamentar melhor o que pretendem para a educação das crianças da capital de Roraima, valorizando princípios que explicitem adequadamente suas intenções, relacionando-as com reais necessidades de acompanhamento das crianças de Boa Vista, atendendo ao que determinam os documentos legais. Faz-se importante, também, que especifiquem como se dará a prática pedagógica nas escolas de educação infantil da rede

municipal, partindo das novas concepções propostas para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, já apresentadas nesse trabalho, e a partir da Proposta Curricular para a Educação Infantil, que ainda está, como foi dito no decorrer dessa explanação, em processo de adequações para futura aprovação.

Outra questão que precisa ser pensada e estruturada é a ampliação do atendimento da rede pública municipal de educação às crianças menores de dois anos, ainda não realizado.

Pensamos ser necessária a urgente conclusão da Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil, e que esse documento possa direcionar ações concretas e pertinentes às necessidades de atendimento às crianças do município de Boa Vista, possibilitando, às escolas municipais, que realizam esse atendimento, uma orientação a respeito desse nível de ensino, permitindo que se concretizem, a partir de uma política de formação inicial e continuada de professores, incentivada e possibilitada pela própria Secretaria Municipal de Educação, ações que respeitem e considerem o que é ser criança e como atuar na educação dos pequenos.

A partir da realidade aqui apresentada, percebemos que se faz urgente, por parte da Secretaria Municipal de Educação, uma política de formação de professores que de fato atenda a atual demanda da educação infantil em Boa Vista. Quem sabe um novo contrato com a Universidade Federal de Roraima, considerando os significativos resultados de contratos firmados anteriormente – onde um novo grupo de professores ainda sem formação inicial, possa receber uma base mais bem fundamentada para atuar no atendimento às crianças pequenas, considerando, aqui, a atual matriz curricular do curso de pedagogia, que agora também contempla formação para a educação infantil – possa ser firmado e atender a ainda expressiva demanda de professores sem formação em nível superior. A abertura de concursos para contratação de profissionais com formação em Pedagogia para atender às crianças menores de seis anos, ampliando, dessa forma, o quadro de profissionais para a educação

infantil, é outra possibilidade que deve ser considerada pela Secretaria Municipal de Educação.

Os professores de educação infantil da rede municipal de ensino, já graduados, participam de formação em serviço, por meio de encontros bimestrais, com carga horária de quatro horas, abordando temas como: relatório descritivo, avaliação, desenvolvimento infantil, planejamento, estudo de teorias acerca da infância e da educação infantil, contação de histórias, jogos pedagógicos, arte e música. Os temas são sugeridos pelos próprios professores e pela equipe da Coordenação da Educação Infantil, responsável pela organização e por ministrar os cursos. Profissionais de áreas pertinentes aos temas propostos também são convidados.

É feita convocação a todos os professores, mas a frequência nem sempre é total, pois muitos desses profissionais atuam em outras instituições no horário que é marcado (à noite), porém, há por parte da equipe responsável pelo trabalho uma sensibilização a respeito dessa realidade, e, na medida do possível, procuram organizar com os professores nessa condição acertos no sentido de negociarem esses dias e horários com seus chefes na outra instituição (com substituição por outro colega, por exemplo), até porque os encontros são bimestrais. Enfim, existem as dificuldades, as limitações, mas existe, e é o que percebemos, um grande esforço para que tudo possa melhorar.

Enquanto professores e considerando nossa complexa atuação, estamos sempre envolvidos em atividades formadoras, e essa formação não pode ser aprisionada em tempos e espaços, pois ela acontece durante toda nossa vida (CAVALCANTE, 2007). É preciso:

Reconhecer a complexidade e amplitude do processo de formação do profissional docente, entretanto, não implica desnaturá-lo, colocando o(a) professor(a) como alguém despreparado, nunca apto a bem desenvolver o seu ofício. Ao contrário, reconhecer a complexidade e o caráter permanente do processo formador, longe de descaracterizá-lo, exige encará-lo com seriedade e compromisso. (CAVALCANTE, 2007, p. 55).

Nesse constante processo de formação, a reflexão sobre nossa prática faz-se importante. Essa reflexão deve articular-se com o contexto social, econômico, cultural e político do qual fazemos parte e onde possamos crítica e conscientemente nos situar. Acreditamos que a formação continuada, inserida no processo de formação do professor, deva partir da sua prática, a partir de uma reflexão crítica sobre ela, permitindo, assim, uma análise mais detalhada de sua atuação, construindo novas possibilidades.

Nos momentos de encontros entre as partes envolvidas no processo educativo, durante o que chamamos de formação continuada, precisam ser oferecidas as condições para que se possa expressar e discutir os problemas, dificuldades, limitações, medos, temores, as angústias que vivenciamos na prática pedagógica, e ir além, sugerindo alternativas de ação e redimensionando os problemas.

Como já afirmamos anteriormente, em agosto de 2009 setenta professores que atuam em Escolas de Educação Infantil do município e que possuem apenas o nível médio começaram a participar do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil, programa do governo federal que é destinado a professores sem formação mínima necessária e que atuam em instituições de educação infantil da rede pública e rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias), com o intuito de habilitar esses professores para o exercício pleno do magistério, em consonância com o que determina a legislação vigente. Trata-se de uma iniciativa que pode e deve ser acompanhada por outras, no sentido de permitir que o direito dos professores ao desenvolvimento profissional contínuo seja garantido. Valorizar o professor, sua formação, o trabalho que desenvolve, são condições de melhor qualificação do atendimento aos direitos da criança pequena.

Avançar no processo de fortalecimento da educação infantil no município de Boa Vista passa, necessariamente, pelo papel que assume a Universidade Federal de Roraima

frente às necessidades prementes desse nível de ensino, assunto que iremos explorar a partir de agora.

### **3.2 – A Universidade Federal de Roraima e seu Curso de Pedagogia**

A Universidade Federal de Roraima – UFRR, com apenas 20 anos de existência, completados no mês de setembro de 2009, é uma das universidades mais novas do país. Foi autorizada pela Lei nº 7.364/85 e vem, ao longo desses anos, proporcionando à população do estado de Roraima acesso a 33 cursos de graduação, em diferentes áreas do conhecimento. Sua estrutura comporta, também, a Escola de Aplicação e a Escola Agrotécnica. Seu trabalho visa a garantir padrões de excelência e de relevância no ensino, pesquisa e extensão.

Oferece, também, cinco cursos de mestrado e mais de 40 cursos de especialização. Possui sete núcleos/unidades de pesquisa e foi a primeira universidade brasileira a oferecer, através do Núcleo Insikiran de Educação Superior Indígena, curso de graduação exclusivamente para indígenas. A primeira turma de professores índios, com formação intercultural, foi diplomada no primeiro semestre de 2009.

A missão da UFRR é a de contribuir efetivamente com o desenvolvimento do estado, sugerindo caminhos para solucionar os desafios amazônicos, oferecendo meios que permitam a melhoria da qualidade de vida da população de Roraima e incentivando relações entre as populações das áreas de fronteira, uma vez que o estado faz fronteira com a Venezuela e a Guiana Inglesa.

Dentre os 33 cursos de graduação oferecidos pela UFRR, temos o curso de Pedagogia, que deu início a suas atividades no ano 1994, oferecendo licenciatura com habilitações em formação de professores da 1ª a 8ª séries e ensino inter-étnico. Posteriormente, a estrutura curricular do curso foi modificada, passando a formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

No ano de 2003, nova modificação foi feita na matriz curricular, que passou a agregar a formação para séries iniciais do ensino fundamental e a habilitação em Coordenação Pedagógica.

Até 2003, o Curso de Pedagogia pertencia ao Departamento de Educação (DEDUC) que fazia parte, juntamente com outros Departamentos, do Centro de Comunicação, Educação e Letras (CENCEL). Na busca do fortalecimento da Escola de Aplicação e do curso de Pedagogia, foi criado em 2004 o Centro de Educação (CEDUC). A ideia de unir as duas unidades em um mesmo Centro teve como base a possibilidade de um espaço integrador que favorecesse a formação por meio da pesquisa e da prática pedagógica. No ano de 2006, foi criado o curso de Psicologia da UFRR, tendo sido, então, integrado ao CEDUC, que se constitui, desta forma, de dois cursos de graduação e da Educação Básica.

Como sabemos, mudanças significativas na formação de professores foram introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96). Nesse processo de mudança, a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Pareceres CNE/CP N° 5/2005 e 3/2006) gerou controvérsias e embates em torno das exigências legais para a formação e uma dificuldade de compreensão a respeito do exercício profissional. Percebemos, entretanto, que apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia apresentarem a necessidade de uma formação inicial e continuada com qualidade, existe uma fragilidade nos mecanismos propostos para essa formação, pois há uma fragmentação nessa formação e os profissionais não tem, ainda, uma identidade própria.

A partir das exigências contidas na Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006, do que é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 21 de fevereiro de 2006 – dos debates e discussões acerca dos cursos de formação de professores e da necessidade de

fortalecimento de uma política para a educação pública, é que o curso de Pedagogia da UFRR reformulou sua matriz curricular, que entrou em vigor no segundo semestre de 2009, já com um considerável atraso, uma vez que segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2006 as unidades de ensino teriam um ano para adequar os cursos de formação de professores às novas exigências.

O Projeto Político Pedagógico de Curso é o documento que norteia e articula as ações dos diferentes profissionais envolvidos com o processo de efetivação do mesmo. As diretrizes aprovadas pelo MEC determinam que os cursos de formação passem por reformulações que possibilitem atender aos anseios e às demandas atuais para a formação de professores, considerando, nesse contexto, as realidades sociais envolvidas no processo educacional, sem deixar de atender a realidade local, que no caso de Roraima caracteriza-se por ser multicultural, pois possui considerável número de populações indígenas, além de pessoas oriundas de todas as regiões do país, especialmente da região nordeste.

É importante que se considere que a atual exigência de formação do Pedagogo vem atender áreas que, até então, não estavam sendo contempladas, como é o caso da educação infantil, área bastante fragilizada nessa formação. Na reforma curricular do curso de Pedagogia da UFRR, há a inclusão de cinco disciplinas específicas de educação infantil e uma disciplina de 60 horas que a contempla e também ao ensino fundamental (ementas Anexo I). Desse total de disciplinas específicas, quatro disciplinas possuem carga horária de 60 horas e uma disciplina com carga horária de 72 horas que se integra ao Estágio I, de 100 horas, com observação e regência em escolas de educação infantil.

A nova estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima está assim organizada:



| <b>ÁREAS</b>   | <b>DISCIPLINAS</b>  | <b>CH</b>  |
|--|---|--|
| <b>FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia do Desenvolvimento</li> <li>• Psicologia da Aprendizagem</li> <li>• Sociologia da Educação I</li> <li>• Sociologia da Educação II</li> <li>• História da Educação</li> <li>• História da Educação Brasileira</li> <li>• Filosofia da Educação I</li> <li>• Filosofia da Educação II</li> <li>• Antropologia e Educação</li> <li>• Estatística e Educação</li> <li>• Organização da Educação Brasileira</li> </ul> | 60<br>60<br>60<br>60<br>60<br>60<br>60<br>60<br>60<br>60<br>60 |
| <b>FUNDAMENTOS DIDÁTICO-<br/>PEDAGÓGICOS: EIXO GERAL</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didática I</li> <li>• Didática II</li> <li>• Currículos e Programas</li> <li>• Tecnologias da Informação e<br/>Comunicação aplicadas à Educação</li> <li>• Educação e Arte</li> <li>• Fundamentos da Alfabetização</li> </ul>  | 60<br>60<br>60<br>60<br>60<br>60                               |
| <b>FUNDAMENTOS DIDÁTICO-<br/>PEDAGÓGICOS: EIXO DOCÊNCIA NA<br/>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos da Educação Infantil</li> <li>• Pedagogia e Literatura Infantil</li> <li>• Jogos, brinquedos e movimento na<br/>Educação Infantil</li> <li>• Psicologia da Infância</li> </ul>   | 60<br>60<br>60<br>60   |
| <b>FUNDAMENTOS DIDÁTICO-<br/>PEDAGÓGICOS: EIXO DOCÊNCIA<br/>NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO<br/>FUNDAMENTAL</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos e Fundamentos metodológicos<br/>do Ensino de Ciências</li> <li>• Conteúdos e Fundamentos metodológicos<br/>do Ensino de Matemática</li> <li>• Conteúdos e Fundamentos metodológicos<br/>do Ensino de Língua Portuguesa</li> <li>• Conteúdos e Fundamentos metodológicos<br/>do Ensino de História e Geografia</li> </ul>   | 60<br>60<br>60<br>60   |
| <b>EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos da Educação Escolar<br/>Indígena</li> <li>• Fundamentos da Educação Especial</li> <li>• Fundamentos da Educação de Jovens e<br/>Adultos</li> <li>• Introdução à Libras</li> </ul>  | 60<br>60<br>60<br>60   |
| <b>FUNDAMENTOS DIDÁTICO-<br/>PEDAGÓGICOS: EIXO<br/>GESTÃO DE ESPAÇOS<br/>EDUCACIONAIS ESCOLARES E NÃO-<br/>ESCOLARES</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos da Gestão Escolar</li> <li>• Coordenação Pedagógica e Educação</li> <li>• Fundamentos da Educação em contexto<br/>não escolar</li> <li>• Formação de Professores e Educação<br/>Profissional</li> </ul>  | 60<br>60<br>60<br>60   |
| <b>TOTAL DO NÚCLEO DE CONTEÚDOS BÁSICOS</b>  |   | 1980   |

| <b>NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS</b>          |  |            |
|--|--|------------|
| <b>ÁREAS</b>   | <b>DISCIPLINAS</b>   | <b>CH</b>  |
| <b>PRÁTICAS INVESTIGATIVAS E DE DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS</b> | • Pesquisa Aplicada à Educação I   | 60         |
|  | • Pesquisa Aplicada à Educação II  | 60         |
|  | • Oficina de Escrita Acadêmica   | 60         |
|  | • Trabalho de Conclusão de Curso   | 180        |
| <b>TOTAL DO NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS</b> |  | <b>360</b> |
| <b>NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES *</b>                              |  |            |
| <b>ÁREAS</b>   | <b>DISCIPLINAS</b>   | <b>CH</b>  |
| <b>COMPONENTE TEÓRICO-PRÁTICO</b>                                    | • Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil                    | 72         |
|  | • Organização do Trabalho Pedagógico em Ensino Fundamental – séries iniciais | 72         |
|  | • Organização do trabalho Pedagógico e Diversidade                           | 72         |
|  | • Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação                 | 72         |
| <b>ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS</b>                                      | • Estágio I  | 100        |
|  | • Estágio II   | 100        |
|  | • Estágio III  | 100        |
|  | • Estágio IV   | 100        |
| <b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>                                     | • Atividades teórico-práticas (iniciação científica, extensão e monitoria)   | 200        |
| <b>TOTAL DO NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES</b>                       |  | <b>948</b> |

\* As disciplinas do Núcleo de Estudos Integradores estão condicionadas uma a outra, onde a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico organiza e estrutura o Estágio. Dividindo a carga horária de 72 horas para orientação e 100 horas para as atividades práticas.

| <b>NÚCLEOS</b>  | <b>CARGA HORÁRIA</b> |
|---|----------------------|
| 1. Núcleo de estudos básicos                            | 1980                 |
| 2. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos | 360                  |
| 3. Núcleo de estudos integradores                       | 948                  |
| <b>TOTAL PARCIAL</b>                                    | <b>3.228</b>         |

| <b>COMPONENTES CURRICULARES</b>   | <b>CARGA HORÁRIA</b> |
|-----------------------------------|----------------------|
| 4. Disciplinas                    | 2448                 |
| 5. Estágios Supervisionados       | 400                  |
| 6. Trabalho de Conclusão de Curso | 180                  |
| 7. Atividades Complementares      | 200                  |
| <b>TOTAL PARCIAL</b>              | <b>3.228</b>         |

Consideramos que as disciplinas destinadas à educação infantil na matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFRR não se integram ao conteúdo das outras disciplinas. No texto do Projeto Político Pedagógico, é contemplada a ideia de integração dos níveis e disciplinas, sendo que no desenho da estrutura curricular não percebemos isso.

Nas ementas (Anexo I) das disciplinas específicas para a educação infantil, não se determina conteúdos que reconheçam a criança enquanto sujeito concreto, cultural, social e histórico e que apresenta formas de processar e de se relacionar com o mundo, diferentes do adulto. Entretanto, ao observar as bibliografias das disciplinas, percebe-se que as indicações se direcionam para uma visão de criança e de infância a partir das especificidades infantis, valorizando sua história e o processo de construção da educação infantil. A nova matriz apresenta-se fragmentada, dividindo os níveis de ensino e modalidades em períodos específicos, sem uma articulação aparente entre eles.

A partir da experiência prática que começamos a ter com a efetivação da nova matriz curricular, acreditamos que se farão necessárias reflexões, a realização de debates e discussões entre o corpo docente e discente do curso de Pedagogia, acerca das necessárias adequações e ajustes, analisando de que forma o atual currículo contempla as especificidades locais. Analisar de que forma agimos profissionalmente diante do atual modo diversificado de ser humano: ética, cultural, estética, cognitiva e afetivamente, nos desafia a cada dia a pensar um currículo que abarque tanta diversidade. Este é o compromisso que buscaremos assumir. Grande e difícil desafio, com toda a certeza, mas nossa meta é vencê-lo.

A responsabilidade de formar pessoas que possam assumir a formação de muitos mais, torna o curso de Pedagogia um campo repleto de muitas dúvidas, conflitos de identidade, em que o saber assume papel primordial, já que ao falar em pessoas formadas entendemo-las:

[...] no sentido de educadas, cultivadas, entendemos no imaginário social que nos referimos a pessoas que têm valores ou as virtudes da sabedoria, do juízo, da serenidade, da prudência, da liderança, da sensatez, da justiça, da honestidade, da conduta intocada (ARROYO, 2005, p. 233).

Quão distantes estão os cursos de formação de professores de qualidades tão humanas, tão virtuosas, que parecem tão irrealis em uma cultura onde predominam, infelizmente, preconceitos, desigualdades, e onde apenas uma pequena parcela da população, dos bem-nascidos, tem acesso a melhores condições de educação. Assim, apesar de já ter mudado em muitos, essa visão preconceituosa do outro – o menos favorecido – ainda faz parte do imaginário que predomina na sociedade e na docência (ARROYO, 2005).

É contra essa cruel visão do outro, limitante, que devemos lutar, e a partir daí é que concordamos com Bissoli (2006, p. 13) quando afirma que: “Educar para um mundo em que desigualdades se avolumam, em que os processos de homogeneização dos homens se impõem através do consumismo e da força dos meios de comunicação de massa, exige um repensar das práticas formativas dos(as) professores(as)”.

Transformar, reformular, estruturar os cursos de formação pensando em fortalecer a construção de uma profissionalidade docente fundamentada em conhecimentos que favoreçam: o desenvolvimento intelectual desse profissional em formação; uma reflexão crítica de quem é e como é profissional da educação e seu importante papel social; uma atuação humanizada é o que se deve buscar para que o processo formativo do profissional da educação possa contribuir com a valorização e definição da sua identidade, colocando-o como parte essencial da construção de uma sociedade mais humana. E nesse desafiador e instigante processo está o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima.

Iniciamos, no segundo semestre de 2009, as disciplinas específicas de educação infantil e o processo de construção metodológica das disciplinas Fundamentos da Educação Infantil, Psicologia da Infância, Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil e

Estágio I foi discutido pelas professoras que assumiram as disciplinas descritas. Foi, inclusive, pensada a avaliação de forma a integrar as propostas das professoras.

A intenção das professoras, ao integrar as disciplinas, é a de favorecer a uma melhor compreensão por parte do aluno das especificidades da educação infantil, considerando e relacionando a construção teórica e prática desse nível de ensino. As professoras farão, juntas, as visitas às escolas que servirão de espaço para a efetivação da prática dos alunos e acompanharão, conjuntamente, a elaboração do relatório descritivo, da proposta de intervenção e da intervenção a ser realizada pelos alunos.

No que diz respeito à prática pedagógica, a nova matriz curricular do curso de Pedagogia da UFRR perde, pois as disciplinas de estágio ficaram restritas aos níveis e modalidades, sendo: Estágio I – direcionado a Educação Infantil; Estágio II – voltado ao Ensino Fundamental; Estágio III – contemplando a Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial; Estágio VI – abarcando a Gestão e Coordenação. Na matriz anterior, a prática pedagógica permeava todos os oito semestres do curso e em nossa opinião representava um grande avanço, pois os alunos tinham a oportunidade de vivenciar, desde o início do curso, a realidade das escolas, podendo refletir sobre ela e avaliar a sua identificação ou não, com a prática educacional. A partir de nossa experiência, podemos afirmar que esse contato, desde o início, com a prática pedagógica, levou muitos alunos a desistirem ou seguirem adiante no curso e isso, com toda certeza, faz a diferença na formação de um profissional que assuma, de fato, a responsabilidade de uma atuação comprometida, responsável e consciente.

Aqui, queremos registrar que em breve será criado um novo espaço que servirá para que os alunos do curso de Pedagogia da UFRR possam, também, utilizar para estágio. Existe uma proposta de um grupo de professoras da UFRR (dos cursos de Pedagogia e Letras) de criação da Creche Escola de Educação Infantil do Centro de Educação – CEDUC da referida

universidade, para atender crianças na faixa etária de 2 a 5 anos, filhos de funcionários, professores, alunas e de pais e mães trabalhadoras residentes no entorno da UFRR.

O objetivo da Creche Escola de Educação Infantil CEDUC/UFRR, está ligado à criação de situações educativas de cuidado, educação e aprendizagem, para que seja possível atender a criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, emocional, estético e ético. A proposta pretende, também, atender a necessidade de se criar um espaço de aprendizagem e integração entre graduandos dos cursos de Pedagogia e Psicologia, considerando os Projetos Políticos Pedagógicos de cada curso, visando a oferecer um atendimento de qualidade ao público alvo, assim como aos graduandos uma rica área de desenvolvimento pessoal e de pesquisas educacionais. O Projeto de criação da Creche Escola de Educação Infantil CEDUC/UFRR encontra-se tramitando na reitoria da citada universidade e o recurso que a financiará será oriundo de emenda parlamentar e parceria com a Prefeitura Municipal de Boa Vista. A criação desse espaço será mais um avanço em direção a um atendimento infantil de qualidade, além de servir para atender a nova proposta curricular do curso de Pedagogia.

Mesmo com os acertos que se fazem necessários, e isso se dá em qualquer situação nova, a expectativa, desde a implementação do novo currículo, é de que o Curso de Pedagogia da UFRR possa, na efetivação de sua nova matriz curricular, atentar para questões relacionadas à fragmentação que ainda existe em sua estrutura curricular e na falta de uma identidade do profissional que se forma – afinal quem é esse profissional, já que recebe formação para atuar na educação infantil, no ensino fundamental, em gestão, em coordenação etc? Trata-se de um profissional multifacetado, com múltiplas possibilidades de atuação, mas que, a nosso ver, termina sua formação inicial inseguro de que caminho seguir, com incertezas referentes à sua própria identidade profissional, um profissional que, provavelmente, não recebeu uma formação que o leve a uma “[...] prática genuinamente relevante (promotora da humanização) [...]” (CAVALCANTE, 2007, p. 60).

Faz-se necessário e imprescindível envolver toda a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia da UFRR em discussões, em debates, em reflexões constantes a respeito do que se quer e de como deve ser a formação dos profissionais que atuam nas diferentes áreas educacionais e em especial na educação infantil. Assim, esperamos que o curso de Pedagogia da UFRR possa contribuir significativamente, através de uma política de construção, de reconstrução, com a formação de profissionais que assumam a atenção, o cuidado e o respeito às especificidades da educação infantil, ampliando para a prática pedagógica os ganhos e avanços já percebidos nas leis. Compreendemos que, nessa caminhada:

Precisamos da força da ação coletiva para “nadar contra a corrente”, numa sociedade que advoga cada vez mais o individualismo, a aparência, a capacidade de competir, de cuidar só de si mesmo, no predatório mundo da vida moderna, de buscar, a qualquer preço, sucesso, status, poder, dinheiro. Não dá para ficar indiferente à enorme crise de valores éticos, morais e espirituais, que estamos passando (CAVALCANTE, 2007, p. 61-62).

Assumir a responsabilidade pela construção de uma proposta de formação que conduza o profissional formado, já na realidade de sua prática pedagógica, à prática da liberdade, como se referia Freire (1980), é sem dúvida um grande desafio a ser assumido pelas instituições responsáveis pela formação de professores.

Como já afirmamos no capítulo 2, a legislação referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia ainda precisa de uma maior articulação com as reais necessidades educacionais brasileiras, ainda necessita de maior clareza, de mais consistência, para que atenda, adequadamente, às complexas e diversas realidades de nosso país. Ainda precisamos fortalecer, e garantir, que os cursos de Pedagogia sejam espaços de formação de professores de educação infantil e que essa formação fundamente-se em conhecimento científico, ético, cultural e político. Carecemos, ainda, de uma legislação que seja eficaz no que diz respeito à formação de educadores, que defina o seu perfil enquanto

profissional em condições de acompanhar e lidar com as mudanças que ocorrem no mundo.

Dessa forma:

O campo da formação de professores está exigindo a definição de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada. Contudo, está exigindo também firmeza e clareza quanto aos limites e à possibilidade das propostas alternativas na sociedade atual, e à impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo. Entender esses limites evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de “menor custo”, que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação (FREITAS, 2004, 107-108).

Precisamos, enquanto curso de formação de professores, avançar, inovar visando a um projeto de formação que possibilite o atuar diante dos concretos problemas da vida social e a universidade é o espaço adequado e específico para o desenvolvimento do profissional com tal perfil.

É correto afirmar que a nova proposta de formação de professores para a educação infantil amplia os horizontes de exigências necessárias para a apropriada atenção à criança e a exigência de formação de professores de Educação Infantil em curso de Pedagogia. Confirma um novo olhar sobre a infância e a criança, e é, com certeza, um avanço em direção à busca de um atendimento que ofereça cuidado, atenção e educação de qualidade às crianças brasileiras de 0 a 5 anos.

Entretanto, a nosso ver, os cursos de formação, e em especial o curso de Pedagogia da UFRR, ainda necessitam avançar na construção de uma estrutura curricular mais ampla no que diz respeito a conhecimentos pertinentes à infância, à criança e à educação infantil, relacionando esses conhecimentos à prática pedagógica e com os demais níveis de ensino, de uma forma que seja possível permitir uma continuidade entre os diferentes níveis e não uma ruptura, como é percebida na “passagem” da educação infantil para o ensino fundamental.



Precisamos ter condições de preparar profissionais para lidar com tensões vividas fora e dentro do espaço educativo, ajudando-os a assimilar que:

[...] não dá para tratar os alunos como crianças vivendo distraídas à margem da vida e das grandes interrogações humanas. A vida os condena a vivências demasiado dramáticas e instigantes. Amadurecem prematuramente, quebram a imagem infantilizada que deles temos e exigem que os escutemos, que respeitemos suas interrogações sobre os grandes questionamentos humanos: a dor, a fome, a insegurança, o medo ao presente e ao futuro. O sentido e o sem sentido da existência. Ou haverá lugar nos currículos, nas áreas, no nosso universo mental, docente para essas interrogações ou não haverá lugar nas escolas para esses sujeitos concretos e seu direito ao conhecimento e à cultura (ARROYO, 2005, p. 116-117).

Nosso compromisso é grande, bem sabemos, mas cabe a nós, enquanto instituição formadora, integrar ensino, pesquisa e extensão, e alcançar espaços além universidade, contribuindo ativamente com a formação de professores sensíveis as necessidades sociais atuais, para façam a diferença no processo, tão necessário, de humanização da educação.

### **3.3 – O Curso de Pedagogia da UFRR e sua Efetiva Ação no Processo de Formação de Professores da Rede Municipal de Educação**

Atualmente, existem duas turmas de professores do município cursando Pedagogia, através de contrato firmado entre a Universidade Federal de Roraima – UFRR e Prefeitura Municipal de Boa Vista – PMBV e uma turma de Especialização em Educação Infantil (disciplinas e ementas Anexo II) oferecida a professores do município e que tem em seu corpo docente os professores dos cursos de Pedagogia e Psicologia do CEDUC. Esses alunos concluirão o curso na matriz anterior, pois se encontram já no sexto semestre, o que inviabiliza migrarem para a nova matriz curricular.

Vale destacar que 59% dos alunos do curso de especialização em educação infantil são egressos das primeiras turmas de professores do município formados em contrato anterior (iniciado no ano de 2002 e concluído em 2006), firmado entre UFRR e PMBV. No citado

contrato, a proposta era a de formar 200 professores, mas, devido a desistências, ao final do curso 152 professores do município formaram-se em Pedagogia.

O atual contrato teve início em agosto do ano de 2006 e sua conclusão é para o ano de 2010. Neste novo contrato 80 professores estatutários e da união, vinculados ao sistema municipal de ensino, iniciaram o curso em nível de graduação em Pedagogia, visando a atender as necessidades da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente, frequentam o curso 68 alunos, que estão divididos em duas turmas.

O curso foi organizado em 17 módulos e é oferecido aos sábados, nos horários das 08h00minh às 12h00min e das 14h00min às 18h00min, e nos períodos de recesso dos professores, que acontecem nos meses de julho, dezembro e janeiro.

Como coordenadora pedagógica do referido contrato, encontramos sérias dificuldades no que diz respeito à disponibilidade dos professores do município para o curso. A grande maioria é também professor do estado, o que acaba por provocar um acúmulo de funções e de atividades que prejudicam o bom desempenho no curso. Aliás, esse é um dos motivos para a desistência de muitos. Essa desistência se dá mesmo quando, no período de preparação de ingresso no curso, se faz um trabalho de apresentação e divulgação, realizado conjuntamente com um representante da prefeitura. Nesse momento, busca-se sensibilizar os professores acerca da necessidade da formação para a melhoria da prática pedagógica, permitindo também a progressão funcional, que para esses professores tem uma grande importância, pois representa melhoria salarial, o que acaba sendo um grande estímulo.

Mas, em termos de mercado e de condições de trabalho, é fato que escolher ser professor não é algo atrativo, e é quando percebemos o quanto uma política de valorização do magistério faria toda a diferença no resgate da carreira docente. Somente assim poderíamos ampliar as motivações para a procura pelos cursos de formação de professores.

É correto afirmar, a partir de relatos feitos pelos próprios alunos, que a progressão funcional, com aumento salarial, é a principal motivação para que se mantenham no curso, pois no que diz respeito à valorização da formação para a melhoria da prática pedagógica não demonstram compreender essa necessidade. Acreditamos, entretanto, que os estudantes estão em processo de amadurecimento e tomada de consciência dessa necessária formação, visando à melhoria da prática profissional.

Notamos que durante as aulas os estudantes demonstram cansaço, desânimo, dificuldades em cumprir com as obrigações acadêmicas. E isso talvez ocorra pela falta de valorização da profissão docente, pelos longos períodos de atividades que precisam cumprir em seus locais de trabalho, pelo longo período que estiveram ausentes de uma formação teórica – que melhor fundamente sua prática – e da universidade.

É certo que nos dias de hoje a profissão docente está “presa” à burocratização do trabalho, a uma intensificação do trabalho, à feminização (em especial na educação infantil), ao individualismo/isolamento do professor (o professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas, pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos), a uma carreira plana (que premia os incentivos extrínsecos – cursos realizados, trabalhos publicados, avançar no nível de escolaridade), aos riscos psicológicos – estresse, frustração, crise de identidade profissional, ansiedade, insegurança, instabilidade (CUNHA, 1999). Existe uma insatisfação na atividade docente e ela está atrelada, indubitavelmente, às constantes aqui relacionadas. Podemos situar os professores do município em processo de formação nesse contexto e todos os fatores acima descritos podem, de uma certa forma, justificar o comportamento que apresentam enquanto alunos.

O que se percebe é que a própria Secretaria Municipal de Educação, e isso foi possível notar ao analisar os documentos da mesma acerca da educação infantil, não tem uma política de acompanhamento desses professores que os motivem a buscar melhorar sua prática.

Dentro do espaço da universidade, buscamos oferecer condições para que se posicionem a respeito de suas ações práticas, isso a partir dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, possibilitando-lhes participar das discussões que se desenvolvem, originadas, muitas vezes, de fatos, de situações vivenciadas por eles em sua prática profissional. Estes são momentos em que esse profissional é levado a refletir sobre o importante papel social que ocupa, enquanto aluno e enquanto professor.

Os professores que assumem as disciplinas oferecidas ao novo grupo, procuram organizar seus conteúdos de maneira a dinamizar as aulas, apresentam o cronograma de atividades no início de aula, objetivando, com isso, contribuir com a organização dos alunos, já que entendemos a difícil realidade em que vivem.

Na coordenação desse trabalho, temos, muitas vezes, que contornar situações relacionadas a dificuldades de relacionamento entre alunos e entre alunos e professores, sendo que, em alguns momentos, professores mostram-se desestimulados, pois formam expectativas, organizam-se e nem sempre recebem o retorno esperado. Temos procurado reverter tais situações, mas o processo tem sido lento e em alguns momentos muito delicado, mas acreditamos que estamos avançando.

É interessante notar que muitos dos gestores das escolas municipais onde os professores são lotados demonstram não valorizar o processo de formação pelo qual esses vêm passando, pois dificultam a liberação para as atividades acadêmicas quando marcam reunião ou qualquer outra atividade para os mesmos dias de aula. Isso acontece mesmo quando fazemos articulação com o coordenador pedagógico da prefeitura, que recebe, no início de cada módulo, a oferta de disciplinas, com os horários. Essa problemática é mais acentuada durante os módulos onde são ofertadas as Práticas Pedagógicas, já que o aluno/professor necessita ser liberado em horário contrário a sua atividade de sala de aula na escola para cumprir a carga horária exigida pela disciplina e para receber o devido

acompanhamento por parte do professor responsável pela disciplina. Os alunos têm a possibilidade de realizar as atividades de estágio em seu próprio local de trabalho, entretanto, é uma política dos professores que assumem as disciplinas de estágio organizar a prática em instituições diferentes das quais os alunos trabalham, visando a acompanhar como se dá seu desempenho em espaços distintos daqueles em que atuam como professores, permitindo, com isso, vivenciar práticas diferentes das suas.

É certo que o trabalho realizado pelo Curso de Pedagogia da UFRR é de fundamental importância para a formação do professor, e agora, também, a partir de sua nova proposta curricular, para a formação do professor de educação infantil, precisando, ainda, adequar-se para oferecer com mais qualidade essa formação. Mas o caminho já foi iniciado. Entendemos que a Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista necessita, além de investir em formação inicial, melhor definir suas propostas para a formação continuada, considerando as necessidades e especificidades da educação infantil, que este trabalho busca explicitar, contribuindo, desta forma, com as transformações que se buscam para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Considerando que existem turmas do curso de Pedagogia com características distintas, que recebem formação regular, e turmas do contrato com a prefeitura, entendemos que oferecer momentos em que sejam abordados temas referentes à educação infantil, discutindo-os – eventos como seminários e encontros de educação infantil; criação de novas turmas de especialização em educação infantil; criação de grupo de pesquisa em educação infantil com o envolvimento de alunos – faz-se necessário, para que se possibilite atender adequadamente às diferentes realidades dos públicos existentes.

As propostas acima possibilitariam atender, especialmente, os profissionais que já atuam com crianças, e que em seu processo de formação inicial, como é o caso dos alunos do contrato com a prefeitura que se situam na matriz antiga, não têm fundamentação teórica e

prática voltadas à educação infantil. Sabemos ser importante situar e envolver esses profissionais em um contexto de formação, seja inicial ou continuado, que os levem a perceber que um maior conhecimento a respeito das peculiaridades da educação infantil permitirá, é o que esperamos, o melhor desenvolvimento da prática, para que, então, seja possível avançar, também na busca de progredir no plano de carreira, que passa, invariavelmente, pela formação de um profissional conhecedor da obrigação em oferecer um atendimento de qualidade, e de fato voltado às necessidades infantis, e se situe em uma realidade de valorização e reconhecimento profissional, que é o que todos buscamos alcançar.

Pretendemos, a partir dos levantamentos e das análises feitas nessa pesquisa, colaborar com a elaboração de propostas por parte da Secretaria Municipal de Boa Vista que auxiliem na realização de ações voltadas para a educação infantil, visando, em última instância, às transformações, reformulações e ampliações nas propostas de atendimento às crianças de 0 a 5 anos no município de Boa Vista, assim como na formação de professores realizada pela Universidade Federal de Roraima.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer desta pesquisa compreendemos a importância da reflexão acerca dos conceitos de infância e de criança, construídos historicamente e culturalmente, e de como se faz indispensável conhecer e perceber que o processo histórico de construção da educação infantil como direito da criança pequena surge a partir da valorização das peculiaridades infantis. Assim, passa-se a ampliar e a transformar a forma de entender a criança, considerando-a a partir da sua história, da sua cultura, de seu construto social, entendendo-a enquanto sujeito que participa ativamente do seu processo de aprendizagem e que, a partir das relações e interações que estabelece com o outro, amplia esse aprendizado, humanizando-se.

Essa nova forma de perceber a infância acaba por exigir uma análise mais cautelosa a respeito da organização das práticas pedagógicas direcionadas às crianças pequenas, que visem a garantir, em última instância, o pleno desenvolvimento das mesmas, a partir de atividades intencionalmente organizadas e dirigidas. A forma como atualmente entendemos o que é ser criança exige, no contexto escolar, a realização de formas de atendimento que se adequem às diferentes necessidades das crianças brasileiras. E, nesse contexto, percebemos que a formação dos profissionais que realizam o atendimento às pequenas crianças brasileiras ainda carece de reformulações, de adequações – tanto no que diz respeito à formação inicial como à continuada – que permitam tratar da forma apropriada as especificidades que caracterizam a educação infantil.

Os cursos de formação de professores, e em especial o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, situam-se em uma realidade que se caracteriza por uma, ainda, fragmentada formação, quando em seus currículos buscam contemplar todos os níveis e modalidades, sem que, aparentemente, haja uma integração, uma articulação entre eles. Neste sentido, ratificamos que os documentos oficiais precisam melhor definir os critérios para a formação inicial, com propostas que atendam as especificidades das diferentes modalidades de ensino, respeitando e valorizando o papel do professor como essencial no processo educativo. Entendemos que importa partir das condições concretas em que se dá a Educação Infantil, para que as propostas legais e os documentos nacionais, estaduais e locais possam ser elaborados, invertendo a lógica atual, bastante legalista, que acaba por não se refletir na formação de professores e, conseqüentemente, na prática pedagógica.

O que percebemos é que diante das reais condições de formação oferecidas aos professores brasileiros, e mais especificamente aos do estado de Roraima, através do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Roraima, não há ampliação de conhecimentos em áreas específicas, pois a passagem pelas áreas, níveis ou modalidades é, como acreditamos, bastante aligeirada, não favorecendo uma formação devidamente fundamentada e que situe adequadamente o profissional no contexto educativo, uma vez que, ao concluir o curso, há a impressão de que sai apto a atuar nesse contexto como um todo, como se estivesse preparado para abarcar todas as funções, o que sabemos não ser verdade, já que não existe nenhuma formação, seja qual for a profissão escolhida, que dê a condição de preparação para atuar de forma tão ampla e diversificada.

Sendo essa ideia de formação de um profissional com vasta atuação a que predomina nos cursos de formação de professores, necessitamos avaliar criticamente tal condição, buscando modificações que levem a uma efetiva formação que valorize, amplie e melhor fundamente – considerando toda uma adequada fundamentação teórica e prática – as



especificidades dos diferentes níveis ou modalidades, e em especial no que diz respeito à educação infantil. Neste sentido, a aproximação entre a Universidade e as escolas coloca-se como um princípio a ser implementado, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores.

Creemos que se faz necessário ousar na formação docente, pois diante do novo olhar direcionado à criança, das novas exigências legais impostas à formação do professor de educação infantil, esse profissional ainda carece de uma capacitação inicial e continuada que lhe permita acompanhar as constantes modificações pelas quais passa o mundo e as relações que se estabelecem entre as pessoas. Reflexões e ações nelas fundamentadas são essenciais para que esse profissional se situe em uma realidade concreta, que é difícil e muitas vezes cruel e desumana.

Faz-se, ainda, necessário que o professor de creches e pré-escolas compreenda e assuma para si a responsabilidade do seu papel social e profissional, participando ativamente das discussões e transformações pertinentes à educação infantil, colocando-se ativamente como parte desse processo. E os cursos de formação, com sólida formação teórica, devem contribuir para o processo de tomada de consciência a respeito das dimensões política, ética, estética, técnica e epistemológica que envolvem a docência. A formação continuada pode contribuir para o processo de enriquecimento e fortalecimento do professor da educação infantil, quando se entender que o processo formativo fundamenta-se em uma constante práxis, ação e reflexão, que leva a uma transformação da realidade e a uma autotransformação (CAVALCANTE, 2007).

Resta dizer, ainda, que a luta por melhores condições de trabalho e pela valorização profissional são uma militância que deve começar no interior das Universidades e se estender para o campo político, o que se torna possível à medida que a formação está organicamente ligada à realidade do trabalho docente no cotidiano das creches e pré-escolas.

Ao nos dedicarmos ao trabalho com crianças pequenas, faz-se necessário, como já afirmamos, ir além dos livros e buscar a história da criança, da sua família, enfim, sua realidade, procurando conhecer o que ela traz consigo quando chega à escola, para que possamos compreender o porquê de suas reações no ambiente escolar.

Nessa busca de melhor compreender e atender as reais necessidades das crianças, conhecemos as propostas da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, que apesar de ainda precisarem de maior fundamentação teórico-prática, estão se ampliando, havendo, por parte da referida Secretaria, por meio da Coordenação de Educação Infantil, compreensão da necessidade de maior fundamentação, detalhamento, ampliação e direcionamento das suas ações à educação infantil.

Bem sabemos que não é tarefa fácil ser professor no Brasil, e no que diz respeito a ser professor de educação infantil estamos ainda dando os primeiros passos na compreensão, na assimilação do que é este nível de ensino e do que é preciso avançar para atender adequadamente as crianças de 0 a 5 anos.

Sabemos ser indispensáveis mudanças e que estas dependem de cada um de nós. O professor, especialmente o de educação infantil, ao relacionar teoricamente a educação e a sociedade, cria as devidas condições para, de forma consciente, refletir sobre sua prática e a partir daí sugerir e buscar mudanças significativas para a educação, colaborando para que a criança tenha acesso à cultura constituída durante todo o processo de acumulação sócio-histórica da humanidade.

As pesquisas, os debates a respeito das questões relacionadas à educação infantil estão avançando, entretanto um extenso caminho ainda precisa ser percorrido para que os direitos garantidos por lei às crianças brasileiras sejam efetivados, sendo imprescindível que haja vontade política para que não ocorra a separação entre o legal e o real, permitindo, assim, que

a Educação Infantil possa receber a atenção e o cuidado que precisa para se expandir e chegar às crianças brasileiras.

É mister que os profissionais para a educação infantil recebam uma formação que os prepare para realizar adequadamente o atendimento aos pequenos, considerando, valorizando e respeitando suas peculiares características. E a Universidade Federal de Roraima, através de seu curso de Pedagogia, inicia a formação, também, em educação infantil, enfrentando os desafios de uma nova estruturação curricular, com o intuito de que possa vir a atender as exigências legais de formação de professores, assim como as da peculiar população roraimense.

No Brasil, as políticas de educação infantil e de formação de seus profissionais precisam garantir um nível de qualidade que eleve o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, possibilitando uma ação humanizada em relação à essas crianças e ao profissional que realiza o trabalho com elas. As mudanças são lentas e permeadas de dúvidas e contradições, mas trazem inquietações que são necessárias para que não se caem aqueles que lutam por uma educação infantil que respeite e valorize a criança em seus aspectos mais fundamentais, que seja digna e de qualidade, concretizando o direito proclamado.

Não temos a pretensão de esgotar essa discussão e entendemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, entretanto esperamos contribuir para que, a partir das questões apresentadas e discutidas aqui, o tema “infância”, “criança”, “educação infantil” possa fazer parte de ricas e consistentes discussões nos espaços acadêmicos da Universidade Federal de Roraima e das demais instituições de ensino superior do estado de Roraima; que venha a impulsionar a criação de um grupo de pesquisa em educação infantil, na Universidade Federal de Roraima, integrando docentes, discentes, profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista que atuam na educação infantil, visando a contribuir, efetivamente, com as ações da referida secretaria voltadas para o atendimento, de fato, às crianças de 0 a 5

anos, objetivando maior qualidade neste atendimento, além de também colocar a Universidade Federal de Roraima numa ativa ação de transformação.

## REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. *O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARCE, Alessandra. *As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil*. FFCLRP/USP, GT: História da Educação/ n. 02, 2003.

ARCE, Alessandra. *Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Educação & Sociedade, ano XXII, n° 74, Abril/2001.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

AZEVEDO, Marta. *Diferentes estimativas*. Disponível em: [www.pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-são/diferentes-estimativas](http://www.pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-são/diferentes-estimativas) Acesso em: 27 jul. 2009.

BISSOLI, M. F. O currículo em Educação Infantil: um campo de investigação. In: *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares*, 2008, Florianópolis. Anais, 2008, p. 1-16.

BISSOLI, M. F. *Por uma educação para-si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico*. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 343-368, jul./dez. 2007.

BISSOLI, M. F. *Para falar o homem: educação e desmitificação*. Revista Amazônica, Manaus: EDUA, Ano 11, n° 2, jul/dez 2006.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

BRASIL, MEC, SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das Reformas Educacionais Brasileiras. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. XI-XXIII.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27-33.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: GHEDIN, Evandro (org.). *Perspectiva em formação de professores*. Manaus: Valer, 2007, p. 53-64.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE – CCLF; MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – Mieib. *Discutindo Políticas de Educação Infantil e Educação Escolar Indígena*. Recife, 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: Faria, Ana Lucia Goulard de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

COELHO, Rita. O Mieib e a educação infantil de crianças indígenas. In: *Discutindo Políticas de Educação Infantil e Educação Escolar Indígena*. Recife, 2005.

CONSULTA SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM E QUEREM OS SUJEITOS DESTE DIREITO. São Paulo: Cortez, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-61.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.) *Desmistificando a profissionalidade do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DELGADO, Ana Cristina Coll. *Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?* In: Revista Brasileira de Educação, n. 28, Rio de Janeiro jan./abr. 2005.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas SP: Autores Associados, 2001.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 169-188.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia – O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 10º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajatória e perspectiva da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GUIMARÃES, Suzana Grillo. Educação infantil e educação escolar indígena. In: *Discutindo Políticas de Educação Infantil e Educação Escolar Indígena*. Recife, 2005.

HEYWOOD, Colin. *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara; SILVA, Maria Beatriz G. da (orgs.). *Ação educativa na creche*. Porto Alegre: Mediação, 1995. (Cadernos Educação Infantil, v. 1).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-115.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 3).

KRAMER, Sônia. *Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate*. 24º Reunião Anual da ANPED, GT7 – Educação Infantil, Out. 2001.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 117-132.

KRAMER, Sônia. As políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com as crianças: desafios para a conquista da qualidade. In: MONTEIRO, Aida Maria [Et al]. *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia do. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

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



KUHLMANN JR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 51-65.

*LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003.

LEHFELD, Neide. *Metodologia e conhecimento científico: horizontes virtuais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: Algumas Considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 49-61.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 193-202.

MELLO, Suely Amaral. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun., 2007.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 133-167.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2006, p. 3-23.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Boa Vista, 2009.

REPETTO, M. *Diagnóstico da Demanda e da Oferta de Ensino Médio para os Povos Indígenas*. Boa Vista, 2006.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro: G.B., 1963.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações – NUP, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pedagogia e a educação infantil*. São Paulo. Revista Brasileira de Educação, jan-abr., número 016. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001, p. 27-34.

RORAIMA – POVOS INDÍGENAS. Disponível em: [www.cir.org.br/roraima\\_povos.php](http://www.cir.org.br/roraima_povos.php)> Acesso em: 27 jul. 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In: *Discutindo Políticas de Educação Infantil e Educação Escolar Indígena*. Recife, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Universidade e educação básica: perspectivas da formação de professores na atualidade. Palestra proferida na reunião do Conselho de Ensino e Extensão da Unesp. São Paulo, 18/Nov. 2008.

SCHEIBE, Leda. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p. 43-62.

SILVA, Isabel de Oliveira. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 203-211.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escolhidas 3*. Madrid: Visor, 2000.

# **ANEXOS**

## ANEXO I

## MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – CEDUC – UFRR

## SEMESTRE 1

| Código | Disciplina                    | CH  | Pré-Requisito |
|--------|-------------------------------|-----|---------------|
| PE 401 | Psicologia do Desenvolvimento | 60  | -             |
| PE 403 | Sociologia da Educação        | 60  | -             |
| PE 405 | História da Educação          | 60  | -             |
| PE 407 | Filosofia da Educação I       | 60  | -             |
| PE 413 | Antropologia e Educação       | 60  | -             |
| TOTAL  |                               | 300 | -             |

## SEMESTRE 2

| Código | Disciplina                      | CH  | Pré-Requisito |
|--------|---------------------------------|-----|---------------|
| PE 402 | Psicologia da Aprendizagem      | 60  | PE 401        |
| PE 404 | Sociologia da Educação II       | 60  | PE 403        |
| PE 406 | História da Educação Brasileira | 60  | PE 405        |
| PE 408 | Filosofia da Educação II        | 60  | PE 407        |
| PE 416 | Estatística e Educação          | 60  | -             |
| TOTAL  |                                 | 300 | -             |

## SEMESTRE 3

| Código | Disciplina                            | CH  | Pré-Requisito |
|--------|---------------------------------------|-----|---------------|
| PE 411 | Pesquisa em Educação I                | 60  |               |
| PE 414 | Oficina de Escrita Acadêmica          | 60  |               |
| PE 417 | Organização da Educação no Brasil     | 60  |               |
| PE 409 | Experimentação para Ciências Agrárias | 60  |               |
| PE 415 | Currículos e Programas                | 60  |               |
| TOTAL  |                                       | 300 | -             |

## SEMESTRE 4

| Código | Disciplina   | CH  | Pré-Requisito |
|--------|--|-----|---------------|
| PE 412 | Pesquisa em Educação II                                    | 60  | PE 411        |
| PE 419 | Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada a Educação | 60  |               |
| PE 420 | Educação e Arte  | 60  |               |
| PE 410 | Didática II  | 60  | PE 409        |
| PE 429 | Fundamentos da Alfabetização                               | 60  | PE 355        |
| TOTAL  |  | 300 | -             |

**SEMESTRE 5**

| <b>Código</b> | <b>Disciplina</b>                                       | <b>CH</b>  | <b>Pré-Requisito</b> |
|---------------|---|------------|----------------------|
| PE 426        | Fundamentos da Educação Infantil                        | 60         |                      |
| PE 421        | Psicologia da Infância                                  | 60         |                      |
| PE 427        | Pedagogia e Literatura Infantil                         | 60         |                      |
| PE 428        | Jogos, Brinquedos e Movimento na Educação Infantil      | 60         |                      |
| PE 422        | Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil | 72         |                      |
| PE 422 A      | Estágio I   | 100        |                      |
|               | <b>TOTAL</b>  | <b>412</b> | -                    |

**SEMESTRE 6**

| <b>Código</b> | <b>Disciplina</b>   | <b>CH</b>  | <b>Pré-Requisito</b> |
|---------------|---|------------|----------------------|
| PE 434        | Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências             | 60         | PE 410               |
| PE 430        | Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Matemática           | 60         | PE 410               |
| PE 431        | Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa    | 60         | PE 410               |
| PE 433        | Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e Geografia | 60         | PE 410               |
| PE 423        | Organização do trabalho Pedagógico em Ensino Fundamental                | 72         |                      |
| PE 423 A      | Estágio II  | 100        |                      |
|               | <b>TOTAL</b>  | <b>412</b> | -                    |

**SEMESTRE 7**

| <b>Código</b>       | <b>Disciplina</b>                                | <b>CH</b>  | <b>Pré-Requisito</b> |
|---------------------|--|------------|----------------------|
| PE 437              | Fundamentos da Educação Escolar Indígena         | 60         |                      |
| PE 432              | Fundamentos da Educação Especial                 | 60         |                      |
| LEM 040             | Introdução à Libras                              | 60         |                      |
| PE 436              | Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos      | 60         |                      |
| PE 424              | Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade | 72         |                      |
| PE 424 <sup>a</sup> | Estágio III                                      | 100        |                      |
|                     | <b>TOTAL</b>                                     | <b>412</b> | -                    |

**SEMESTRE 8**

| Código        | Disciplina   | CH        | Pré-Requisito |
|---------------|--|-----------|---------------|
| PE 441        | Fundamentos da Gestão Escolar                              | 60        |               |
| PE 438        | Fundamentos Educação em Contexto não Escolar               | 60        |               |
| PE 439        | Formação de Professores e Educação Profissional            | 60        |               |
| <b>PE 440</b> | <b>Coordenação Pedagógica e Educação</b>                   | <b>60</b> |               |
| PE 425        | Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação | 72        |               |
| PE 425 A      | Estágio IV   | 100       |               |
| TOTAL         |  | 412       | -             |

**SEMESTRE 9**

| Código | Disciplina                     | CH  | Pré-Requisito                                |
|--------|--------------------------------|-----|--|
| PE 443 | Trabalho de Conclusão de Curso | 180 | Cumprimento de 75% da carga horária do curso |
| PE 400 | Atividades Complementares      | 200 |  |
| TOTAL  |                                | 380 | -  |

**ESTÁGIO**

| DISCIPLINA   | CH        | ESTÁGIO                         | CH         | CAMPO PROPOSTO  |
|--|-----------|---------------------------------|------------|---|
| <b>Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil</b>             | <b>72</b> | <b>Estágio Supervisionado I</b> | <b>100</b> | <b>Observação e regência em escolas de educação infantil</b>  |
| Organização do Trabalho Pedagógico em Ensino Fundamental – séries iniciais | 72        | Estágio Supervisionado II       | 100        | Observação e regência em escolas de ensino fundamental  |
| Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade                           | 72        | Estágio Supervisionado III      | 100        | Observação e regência em espaços educativos escolares e não escolares com foco na heterogeneidade dos ambientes sociais e educativos  |
| Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão                               | 72        | Estágio Supervisionado IV       | 100        | Observação e participação em atividades de gestão e coordenação de escolas e sistemas escolares, bem como de espaços extra-escolares. |

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – UFRR/2009.

► Disciplinas específicas, com respectivas ementas e bibliografias, para a educação infantil presentes no novo projeto político pedagógico do curso de pedagogia da UFRR:

▪ **Fundamentos da Educação Infantil** - Infância e história: concepções de criança e de educação infantil. Processo histórico de constituição da Educação Infantil na sociedade Brasileira. A legislação e as Políticas Nacionais para Educação Infantil. O brincar e a aprendizagem infantil. As propostas curriculares e a prática pedagógica no cotidiano da Educação Infantil.

Bibliografia:

ANGOTTI, Maristela. *Educação Infantil: para que e por quê?* São Paulo: Alínea.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

DEL PRIORE, M. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

FARIA, ANA Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (org) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil*. Gestão e Formação. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1992.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Qualidade na educação de primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras da educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época v. 98).



FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. *Compreendendo a infância como condição da criança*. Porto Alegre: mediação, 2002.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro e AMOEDO, Maria Celina Bastos (org). *O espaço pedagógico na pré-escola*. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

▪ **Psicologia da Infância** - Estudo das particularidades do desenvolvimento físico, cognitivo, psíquico e social da criança.

Bibliografia:

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

▪ **Pedagogia e Literatura Infantil** - Origem e desenvolvimento da literatura infantil. Conceituação e abrangência do mágico, recreativo e maravilhoso da literatura infantil. Relações texto-intertexto e ilustração. Tendências contemporâneas da literatura infantil.

Bibliografia:

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

BUSTAVO, Cléo. *Contar e encantar: os pequenos segredos da narrativa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CRAMER, Eugene H. e CASTLE, Marrieta (orgs). *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SALEM, Nazira. *História da literatura infantil*. São Paulo: Mestre Jou.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.

BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e poética: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CUNHA, Maroa Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 16 ed. São Paulo: Ática, 1997.

▪ **Jogos, Brinquedo e Movimento na Educação Infantil** - Conceitos e implicações pedagógicas, relações entre esporte, jogo, recreação, dança e movimento humano. Relação da pedagogia do movimento humano e a educação física e suas implicações. Educação Física para o sistema de escolarização. Planejamento e técnicas de ensino em pedagogia do movimento humano. Ludicidade: estudo histórico. Fundamentos teórico- metodológicos do lúdico, seu papel no desenvolvimento humano e implicações para a prática educativa.

Bibliografia:

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. *Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis*. Rio de Janeiro: Editora wak, 2006.

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- ARRIBAS, Teresa Lieixá. *A educação física de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AZEVEDO, Tônia Cristina Peluso. *Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares*. São Paulo: Alínea, 2004.
- CARVALHO, DJota. *A educação está no gibi*. Campinas: Papirus, 2006.
- DUARTE, Newton e ARCE, Alessandra (org). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criação e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Jogos tradicionais Infantis*. São Paulo: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Gisele de Campos. *Psicomotricidade*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SANTOS, Santa Marli P.dos S. (org) *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

▪ **Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil**<sup>6</sup> - Articulada ao Estágio Supervisionado I, a disciplina constitui-se em espaço de estudos teórico-metodológicos sobre a atuação do professor nas escolas de Educação Infantil, tomando como referência as problemáticas que envolvem a atuação desses profissionais. Bibliografia: Ainda está sendo organizada.

▪ **Estágio Supervisionado I** - O estágio como componente curricular mobiliza e integra as disciplinas contribuindo para a relação teoria - prática. Observação, desenvolvimento de projetos de intervenção e regência em escolas de educação infantil.

---

<sup>6</sup> As disciplinas de Organização do Trabalho Pedagógico articularão os diferentes focos de formação previstos para o perfil do egresso dos cursos de Pedagogia descritos na Resolução CNE/CP 01 de 2006.

Bibliografia: Ainda em processo de construção.

► Disciplina não específica, mas que inclui a educação infantil em sua ementa:

▪ **Coordenação Pedagógica e Educação** - A coordenação da atividade prática pedagógica no contexto da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Análise dos fundamentos do planejamento educacional, abordando os modelos de planejamento e sua relação com o processo de desenvolvimento e participação social. Planejamento pedagógico nas unidades escolares e nos sistemas educacionais O coordenador pedagógico face à organização do trabalho pedagógico e o cotidiano escolar. Construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Contribuições do coordenador pedagógico para a superação do fracasso escolar e articulação das relações sociais escola-família-comunidade.

Bibliografia:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_*O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ALVES, Nilda (Org.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_*Educação e Supervisão: o trabalho coletivo da escola*. São Paulo: Cortez, 1985.

DIECKEL, Adriana e GARCIA, Regina Leite. *O pensar e o fazer dos supervisores e Orientadores Educacionais*. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

LÜCK, Heloísa. *Planejamento em orientação educacional*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SEVERINO, A. J, FAZENDA, I. C. A. *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VASCONCELOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto pedagógico ao cotidiano de sala de aula*. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

## ANEXO II

**ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL – CEDUC – UFRR**

**I MÓDULO**

| <b>ORDEM</b> | <b>DISCIPLINAS</b>   | <b>CARGA HORÁRIA</b> |
|--------------|--|----------------------|
| 01           | Metodologia da Pesquisa em Educação                                  | 50 horas             |
| 02           | Fundamentos Legais da Educação Infantil                              | 30 horas             |
| 03           | Aspectos Metodológicos do Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil | 40 horas             |
| 04           | Fundamentos da Educação Infantil a partir do RCNEI                   | 40 horas             |
|              | <b>TOTAL</b>   | <b>160 horas</b>     |

**II MÓDULO – DISCIPLINAS ESPECÍFICAS**

| <b>ORDEM</b> | <b>DISCIPLINAS</b>  | <b>CARGA HORÁRIA</b> |
|--------------|---|----------------------|
| 05           | Elementos de Metodologia do Ensino da Música, Artes Visuais e Literatura na Educação Infantil | 40 horas             |
| 06           | Epistemologia da Construção do Conhecimento   | 40 horas             |
| 07           | Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita   | 40 horas             |
| 08           | Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança de 0 a 6 anos                         | 40 horas             |
|              | <b>TOTAL</b>  | <b>160 horas</b>     |

**III MÓDULO – DISCIPLINAS AVANÇADAS**

| <b>ORDEM</b> | <b>DISCIPLINAS</b>                   | <b>CARGA HORÁRIA</b> |
|--------------|--------------------------------------|----------------------|
| 09           | Pedagogia do Movimento               | 40 horas             |
| 10           | Trabalho de Conclusão de Curso – TCC | 70 horas             |
|              | <b>TOTAL</b>                         | <b>110 horas</b>     |
|              | <b>TOTAL DE HORAS DO CURSO</b>       | <b>430 horas</b>     |

Fonte: Projeto de Especialização em Educação Infantil – UFRR/2007.

**EMENTAS:**

- **Disciplina: Metodologia da Pesquisa em Educação** – Leitura, análise de texto e pesquisa bibliográfica. Compreensão do processo lógico e prático da pesquisa em educação. As diversas abordagens teórico-metodológicos da pesquisa científica. Características das etapas de um projeto. Trabalho científico: Monografia, Dissertação e Tese.
- **Disciplina: Fundamentos Legais da Educação Infantil** – Sistema educacional brasileiro. Regras, normas e leis aplicáveis ao ensino infantil e fundamental. Análise crítica e comparativa. Aspecto legal e realidade da Educação Infantil no Brasil. Atuação profissional, necessidades de formação de profissionais docentes: interação entre ensino infantil e

fundamental. Indicadores de problemas sociais na Educação Infantil. Perspectivas para Educação Infantil e fundamental no Brasil, e em particular no estado de Roraima.

▪ **Disciplina: Aspectos Metodológicos do Ensino e da Aprendizagem na Educação Infantil** – A metodologia de ensino adequada para a Educação Infantil. Concepções de Educação Infantil. Concepção de aprendizagem. Material didático. Teorias da aprendizagem da criança.

▪ **Disciplina: Fundamentos da Educação Infantil a partir do RCNEI** – Fundamentos políticos da Educação Infantil. Política econômica para a Educação Infantil em Roraima. Fundamentos sociais da Educação Infantil no Brasil. Conceitos de Infância, família e sociedade. Historicidade da Educação Infantil no Brasil. Funções da Educação Infantil. Políticas de atendimento à infância. Instituições públicas e privadas. Creches e pré-escolas. Relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Psicologia e Educação Infantil.

▪ **Disciplina: Elementos de Metodologia do Ensino da Música, Artes Visuais e Literatura na Educação Infantil** – A leitura como responsabilidade social. A literatura infantil no Brasil. Sugestões de leitura para a Educação Infantil. Projetos de leitura na escola. As artes visuais no cotidiano e a interface com o processo educativo. A criatividade e a imaginação da criança. Processos de leitura de imagem. Arte na mídia e na escola. Elementos de expressividade musical. Paisagens sonoras. Expressão vocal: canções infantis, brincadeiras cantadas e parlendas. Noções de leitura e escrita musicais: oficina de criatividade, musicando texto e imagem.

▪ **Disciplina: Epistemologia da Construção do Conhecimento** – O processo de construção do conhecimento nas crianças de 0 a 6 anos. A aprendizagem cognitiva e a aprendizagem afetiva. A influência da relação materno-infantil na alimentação. Como se processa o conhecimento segundo Piaget, Vigotski, Emilia Ferreiro e outros.

- **Disciplina: Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita** – A aquisição da leitura e da escrita. Desenvolvimento da linguagem oral e escrita. O papel da pré-escola na aquisição da leitura e escrita. Dislexia e dislalia. Observação, registro e avaliação formativa.
- **Disciplina: Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança de 0 a 6 anos** – A socialização na infância. Desenvolvimento infantil. Pressupostos teóricos e abordagens metodológicas no estudo do desenvolvimento infantil. Comportamento de apego. Agnosticismos. Interação criança e adulto. Interação criança e criança. Interação criança e escola. Interação criança e comunidade.
- **Disciplina: Pedagogia do Movimento** – Objetivos gerais da Educação Infantil. Princípios educacionais para uma boa aula. Psicomotricidade. Atividades lúdicas.
- **Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso** – Orientação e acompanhamento para elaboração de um artigo científico, visando a formulação de cada uma de suas etapas, de forma a desenvolver a capacidade de reflexão e análise dos diversos problemas relacionados à Educação Infantil e seus direcionamentos.



# 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](#)