

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO TATAME
EDUCACIONAL: OUVINDO PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE JANDIRA (SP)
SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

THATIANA FRANCELINO GUEDES PINEDA

SÃO PAULO, SP.

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

THATIANA FRANCELINO GUEDES PINEDA

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO TATAME
EDUCACIONAL: OUVINDO PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE JANDIRA (SP)
SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr, José Rubens Lima Jardimino
(Orientador).

SÃO PAULO, SP.

2010

Pineda, Thatiana F. Guedes.

A formação docente em Educação Infantil no tatame educacional: ouvindo professoras do município de Jandira (SP) sobre a formação continuada. / Thatiana Francelino Guedes Pineda. 2010.

259 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2010.

Orientador (a): Prof. Dr. José Rubens Jardimino.

1. Educação Infantil. 2. Formação continuada. 3. Reflexão crítica. 4. Voz docente.

CDU 37

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO TATAME
EDUCACIONAL: OUVINDO PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE JANDIRA (SP)
SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Por

THATIANA FRANCELINO GUEDES PINEDA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino – Orientador/UNINOVE:

.....

Prof^a. Dr^a. Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP:

.....

Prof. Dr. Carlos Bauer – UNINOVE:

.....

Prof^a. Dr^a. Ester Buffa – Suplente/UNINOVE:

.....

São Paulo, de de 2010.

À minha “pequena Júlia”, representando
milhares de pequenas crianças
merecedoras de uma Educação Infantil da
melhor qualidade.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos seguem ordem decrescente de contato com esta conquista, porém antes agradeço as crianças que passaram pela minha vida!

Dora, obrigada pela leitura e correção atenta do meu trabalho!

Agradeço à professora Yoshie que, atenciosa e gentilmente, contribuiu nesta realização pessoal com sábios posicionamentos. À professora Terezinha Rios, agradeço pelas inspirações que guardarei por todo caminho na educação. Aos professores e colaboradores da Uninove que sempre em prontidão, fizeram a diferença no meu trabalho. Ao professor Jardimino meu agradecimento especial, por ter acompanhado do começo ao fim. Guardarei as orientações desta pesquisa e todos os ensinamentos que me tornaram hoje uma educadora com novas perspectivas para a educação de nossas crianças.

Agradeço aos meus companheiros de mestrado: Ana, Júlia, Juliana, Leandro, Luciana, Rosângela, Rubem, Tsuzi... E, a tantos outros pela atenção e compartilhamento das angústias e vitórias deste trabalho.

Agradeço à SMEJ, aos funcionários da Câmara Municipal, aos munícipes e às professoras de Jandira que foram essenciais para este trabalho, contribuindo nas análises e na reconstrução histórica. Vitória! Agora temos material sobre a História da Educação de Jandira e, sobretudo, da Educação Infantil! Obrigada especialmente às professoras Anete e Leda, ao professor Roberto Piteri e ao senhor Clécio Soldé.

Às minhas amigas educadoras que compartilham comigo das angústias e da luta por uma educação melhor. À direção da E.M.E.B. Marcelo Faria Pereira pela compreensão nos momentos que precisei e a todos os educadores que me apoiaram. Às monitoras da Creche Olímpia M. de Brito, que me incentivaram em lutar pela formação de educadoras da Educação Infantil. Marlene, obrigada pela sua contribuição! Minha amiga Cida: agradeço-te, em especial, por tudo que fez por mim!

A oportunidade de concluir esta etapa da minha vida me leva a lembrar o começo da minha educação, ainda num colo atento. Aos meus pais o agradecimento é eterno. O meu orgulho é de estar a cada dia aprendendo com uma família tão presente. Obrigada por cada suor e pela expectativa na minha formação! Obrigada por tudo e por todos os dias! Às minhas irmãs, companheiras, incentivadoras... educadoras, que estiveram comigo durante toda minha formação e até no último momento depositaram tamanha atenção e dedicação. Ao meu companheiro Nilton, porque não posso chamá-lo somente de marido. Pois, no significado da palavra, companheiro é aquele que anda junto, e assim estamos seguindo. Agradeço-te por principalmente ter acreditado e investido nesta realização desde o início.

Agradeço em especial à minha Júlia, que na sua infância demonstrou paciência e amor. Cada segundo que aguardou por mim, sabendo que eu estava ao seu lado mesmo não estando perto. Você é meu orgulho e incentivo diário!

E a Deus, que apesar de intencionalmente ter deixado este agradecimento para o final, é o meu fôlego de vida constante. E principalmente nos momentos de solidão debruçada neste trabalho não me fez sentir só! A Ti toda honra!

RESUMO

A proposta desta pesquisa foi de ouvir professoras de pré-escola do município de Jandira (SP) sobre como percebem na prática a formação continuada. Portanto, nosso objeto de estudo se constituiu da “voz” das professoras, sujeitos da pesquisa, de acordo com as delimitações necessárias: professoras participantes dos dois principais programas de formação em serviço oferecidos pela SMEJ, no período de 2003 a 2008, atendendo ainda outros critérios justificados no trabalho. A pesquisa foi desenvolvida principalmente com a análise de sete entrevistas semi-estruturadas com as professoras, mediadas pela teoria na área. A base teórica manteve o foco nas concepções históricas brasileiras de dois eixos deste trabalho: a Educação Infantil e a Formação Continuada. Além dessas etapas, pesquisamos documentos da SMEJ, coletamos depoimentos de professores e munícipes para o levantamento de dados históricos da educação no município e dialogamos com gestores e profissionais que participaram como formadores destes programas. Nosso objetivo principal foi contribuir para a reflexão sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, especificamente no município de Jandira, e dentro desta proposta, a voz das professoras revelou que os programas não consideraram as particularidades da Educação Infantil e contribuíram pouco para a reflexão-crítica da prática docente. As falas das professoras comprovaram também o que as pesquisas do campo apontam quanto à inadequação da formação docente e a não consideração das especificidades da Educação Infantil, reforçando e ampliando-as.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Reflexão-crítica. Voz docente.

ABSTRACT

The purpose of this research was to listen to pre-school teachers of the city of Jandira (São Paulo State) on how they perceive the practice of the continued formation. Therefore, our object of study is consisted by the "voice" of the teachers, the research subjects in accordance with the demarcation needed: teachers who participated in the two main in-service training programs offered by SMEJ in the period 2003-2008, taking also into account other criteria justified at the paper. The research was conducted mainly by the analysis of seven semi-structured interviews with teachers, mediated by the theory in the area. The theoretical base has focused on Brazilian historical conceptions of two axes of work: Early Childhood Education and Continuing Education. Beyond these steps, we researched documents of SMEJ, collected testimony from teachers and residents to survey the historical data on education in the city and dialogued with managers and professionals who participated as trainers of these programs. Our main objective was to contribute to the reflection on the continuing education of Early Childhood Education teachers, specifically in the city of Jandira, and within this proposal, the voice of the teachers revealed that the programs did not consider the particularities of Childhood Education and contributed little on the reflection-criticism of the teaching practice. The testimonies of the teachers also confirmed what the field research point about inadequacy of teacher training and no account to specifics of Early Childhood Education, strengthening and expanding them.

Keywords: Continuing Education. Early Childhood Education. Reflection-criticism. Voice teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1	Foto Júlia	13
2	Desenho – aluno da 3ª fase pré-escolar (2005)	19
3	Desenho – aluno da 3ª fase pré-escolar (2005)	26
4	Mapa 1 – Escolas do município de Jandira	36
5	Desenho – aluno da 3ª fase pré-escolar (2005)	44
6	Foto – Turmas nos anos 70 do 1º Jardim de Infância de Jandira (a)	69
7	Foto – Placa do Instituto JMC	72
8	Foto – Entrada do Instituto JMC em 1.948	72
9	Foto – Atual Casa da Cultura JMC	72
10	Foto – Turma da Escola Mista da Parada Jandira em 1.938	74
11	Foto – Professor Vicente Themudo Lessa	75
12	Foto – Galpão do Grupo Escolar	75
13	Foto – Reinauguração do Grupo Escolar Prof. Vicente Themudo Lessa ...	75
14	Foto – Reinauguração do Grupo Escolar com desfile da 1ª Fanfara de Jandira	75
15	Foto – Raphael Gióia Martins	78
16	Foto – Turmas nos anos 70 do 1º Jardim de Infância de Jandira (b)	79
17	Foto – Turmas nos anos 70 do 1º Jardim de Infância de Jandira (c)	79
18	Foto – Pré-escola na década de 90 com o ex-prefeito Roberto Piteri	80
19	Foto – Pré-escola de 1.983	81
20	Foto – Professoras com alunos de pré-escola (site)	90
21	Foto – Crianças de pré-escola em atividade de culinária (2007)	110
22	Desenho – aluno da 3ª fase pré-escolar (2006)	158
23	Foto – Primeira Estação de Trens de Jandira	175
24	Foto – Jandira: Memórias de uma Cidade	176
25	Foto – Vista parcial da zona industrial (década de 1970)	178
26	Foto – Plebiscito em 08/12/63 no Instituto JMC (a)	180
27	Foto – Plebiscito em 08/12/63 no Instituto JMC (b)	180
28	Foto – Brasão da Cidade de Jandira	181
29	Foto – Vista parcial do centro de Jandira (cartão postal de 08/12/1999) ...	182
30	Foto – Professora Leda Santos (década de 1980)	183
31	Foto – Professor Roberto Piteri (2010)	192
32	Foto – Professora Anete Fontoura (2009)	195
33	Foto – Professora estagiando no Jardim de Infância Caetano de Campos (1965)	199
34	Foto – Sr. Clécio Soldé (2009)	200
35	Cópia ilustrativa do Jornal de Convocação dos Professores Concursados em 1.990	228

LISTA DE GRÁFICOS

1	Instituições que atendem a pré-escola no município	36
2	Porcentagem de alunos na pré-escola	36
3	Número de matrículas em São Paulo e Jandira de 2000 – 2008	56

LISTA DE QUADROS

1	Programas de Formação no período de 2003 a 2008 direcionados à Educação Infantil, no município	41
2	Entrevistados para apuração de dados sobre a história da educação de Jandira	41
3	Entrevistados – Gestores	43
4	Estabelecimentos e alunos da rede municipal	76
5	Organização dos módulos e cargas horárias do Programa RCNEI	117
6	Professoras participantes dos programas de formação continuada	119
7.a.	Caracterização das professoras entrevistadas	121
7.b.	Formação institucionalizada	121
7.c.	Experiência e opções profissionais	121
7.d.	Formação continuada, leituras e eventos em educação	122

LISTA DE ABREVIÇÕES E SIGLAS

ADE	Auxiliar de Desenvolvimento Educacional
Aise	Assessoria Institucional Sócio-Educacional
Andi	Agência de Notícias dos Direitos da Infância
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Cefans	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Coordenadoria de Educação Inclusiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
Copedi	Congresso Paulista de Educação Infantil
CPTM	Companhia Paulista de Trens Metropolitanos
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.E.B.	Escola Municipal de Educação Básica
E.M.E.F.	Escola Municipal de Ensino Fundamental

E.M.E.I.	Escola Municipal de Educação Infantil
Funabem	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipream	Instituto da Previdência Municipal de Jandira
JMC	José Manoel da Conceição
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIPHIS	Linha de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social
MEC	Ministério da Educação
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMEP	Organização Mundial da Educação Pré-escolar
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAM	Serviço de Assistência aos Menores
SMEJ	Secretaria Municipal de Educação de Jandira
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. MEMORIAL – UMA PROFESSORA DESENHADA PELA INFÂNCIA: A PRETEXTO DE UM MEMORIAL	14
2. INTRODUÇÃO	20
3. MODELANDO O PROJETO DE PESQUISA	27
3.1. DO QUE ESTAMOS FALANDO	27
3.2. OS CAMINHOS QUE PERCORREMOS	32
4. A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	45
4.1.A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL ANTES DA LDB Nº 9394/96	47
4.1.1. Os espaços de atendimento à infância	48
4.1.2. Os órgãos públicos e a infância	54
4.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL POSTERIOR À LDB E A REALIDADE NAS PESQUISAS	57
4.3. REFORÇANDO A CONCEPÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS.....	64
5. DO CENÁRIO BRASILEIRO À EDUCAÇÃO INFANTIL EM JANDIRA	70
5.1. A EDUCAÇÃO EM JANDIRA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS	71
5.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JANDIRA: UMA HISTÓRIA CONTADA POR PROFESSORES	77
5.3. RECORTES DO DOCUMENTO PROPOSTA DO PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JANDIRA/SP 2008-2018	85
6. O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	91
6.1. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL – UM PANORAMA HISTÓRICO	94
6.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA INFÂNCIA PRESENTES NO TATAME EDUCACIONAL	99
6.3. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	103
7. COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JANDIRA	111

7.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO	111
7.1.1. Programa Letra e Vida	112
7.1.2. Programa RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil	114
7.2. CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	119
7.3. DIÁLOGOS COM OS GESTORES DA SMEJ SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA	122
7.4. A VOZ DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR SOBRE SUA FORMAÇÃO CONTINUADA	128
7.4.1. Contexto pré-escolar e concepções de Educação Infantil nas entrevistas ..	129
7.4.2. Concepções de formação continuada e as opiniões das professoras nas entrevistas	143
8. CONCLUSÃO	159
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE	175
ANEXOS	183



Dizia o livro: “As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão”.

Refleti muito sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. O meu desenho número 1.

[...]

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo.

Responderam-me: “Por que é que um chapéu daria medo?”

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas. Meu desenho número 2

[...]

As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jibóia abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor. [...] As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando.

(SAINT-EXUPÉRY, *O pequeno príncipe*, 2006, p. 9-10).

1. Foto de Júlia.

1. MEMORIAL – UMA PROFESSORA DESENHADA PELA INFÂNCIA: A PRETEXTO DE UM MEMORIAL

Não me julgo uma professora por acidente, mas formada por rabiscos meio tortos, porém muito coloridos pela infância. (Thatiana Pineda).

Meus pais tornaram a educação um dos pilares mais valorizado na minha vida. Apesar da formação escolar incompleta, buscaram colocar minhas irmãs e eu em boas escolas até quando possível, investiram cada centavo do trabalho num futuro melhor e acreditaram, essencialmente, que o estudo seria a única herança jamais retirada de nós. A cobrança rígida da nossa dedicação aos estudos incutia em uma enorme preocupação com um futuro melhor.

Minha infância foi um período muito marcante sempre ligado aos estudos, de forma companheira e prazerosa, pela minha família e pelas minhas professoras. Passei pela fase da educação básica e valorizei cada aprendizado escolar, desde a década de 1980, no “Parquinho Pinóquio¹”. Não cursei o magistério e durante toda adolescência sonhei trilhar nos desenhos da Arquitetura – daí a epígrafe. Ainda muito jovem, ao escolher o curso superior, tentei o que desejava, porém financeiramente foi impossível naquele momento. Por conta da minha idade meus pais insistiram que eu devesse optar por um curso em faculdade mais próxima que me garantisse uma profissão e que futuramente me daria condições de subsidiar meu sonho. Foi assim, que sem muito discernimento, optei pela Licenciatura em Pedagogia.

O primeiro ano foi de verdadeira insatisfação, não conseguia compreender os autores, as teorias, as críticas das alunas que já lecionavam, sobretudo o programa

¹ Nome de referência na década de 1980 à atual E.M.E.I. Alice Manholer Piteri, em Osasco/SP, inaugurada em 1982. Essa é uma nomenclatura diminutiva dos Parques Infantis como Kuhlmann Jr. (2000) e Oliveira (2002) comentam na história da Educação Infantil anterior a atual LDB.

curricular. Foi quando surgiu a oportunidade de estagiar na área de treinamento em recursos humanos que me obrigava dar continuidade àquele curso. Nesse momento meus pais me orientaram a esperar e dar sequência aos estudos, eles sabiam que mais tarde eu poderia dar valor àquela escolha meio imposta pelas condições reais da minha família.

Quando iniciei os estágios obrigatórios do curso minha dúvida cresceu: seria realmente naquilo que desejava atuar? Neles fiz observação em escola particular, pública, ensino fundamental, médio e em administração escolar, no entanto pouco me identifiquei em tais situações. Dessa forma, três anos depois, ali estava eu, com um diploma na mão, mas sem expectativa de atuação docente.

Por curiosidade, logo em seguida prestei alguns concursos em cidades da Grande São Paulo e ingressei na docência em Educação Infantil no município de Jandira. Não conhecia a cidade, a escola, ninguém daquele lugar, mas decidi arriscar para definir minha atuação profissional. Quando me vi no meio daquelas 40 crianças, de quatro e cinco anos, perdidas na sala de aula olhando para mim, “aquela situação me exigiu uma ação: naquele ano escolhi pela docência em Educação Infantil”. Essa foi a melhor escolha que fiz. A infância coloriu minha vida de maneira inusitada, era como se todo aquele “valor pela educação” desde meus primeiros anos se refletisse naquelas crianças.

Com enormes dificuldades na prática docente percebi, então, que a minha formação acadêmica não havia me preparado para situações reais no ambiente escolar. O curso de Pedagogia que fiz era focado na alfabetização e no desenvolvimento dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e não me servia na Educação Infantil. Nesse momento comecei a buscar “novas leituras na área” e a elaborar dia após dia, na prática, cada aula dada conforme percebia as

reais necessidades, mas mesmo assim a dificuldade era de conciliar as leituras com a realidade.

O município de Jandira é um “pequeno pedaço do bolo” do território brasileiro no qual encontramos as crianças na miséria – não me refiro apenas às condições financeiras, mas às sociais, às carências familiares, à cultura – fazendo, nós, professoras, presenciar situações de verdadeiro abandono e que nos confundem quanto ao papel da educação, do social e da real atuação (o que muito me ocorreu). Esclareço sobre este cenário, pois retomo “as novas leituras na área” que fiz; é claro que não foram pesquisas e artigos que retratavam essas condições de transição entre o cuidar e o educar, a educação e o social, comum desde o surgimento da Educação Infantil, mas eram leituras de materiais disponíveis nas mãos de professoras: *Revista Nova Escola*. Elas davam dicas práticas de aula, com linguagem simplificada que tornavam tudo possível.

Por vários motivos a *Revista Nova Escola* constitui-se em objeto de estudo que apresenta de maneira exemplar a configuração da semicultura na sociedade globalizada contemporânea. Seu modelo editorial apresenta-se como uma tradução, para termos próprios à educação, do mesmo modelo seguido pelas demais revistas de entretenimento do Grupo Abril. Sua fórmula consistiria, assim, de se descaracterizar a categoria “professor” da especificidade que ela possui, reduzindo-a a mais um dentre outros estereótipos da indústria cultural. Assim como para a adolescente vende-se *Capricho*, para a mulher madura vende-se *Nova*, para o macho vende-se *Playboy*, para o homem de negócios vende-se *Exame*, da mesma forma, para o professor, vende-se *Nova Escola*. Estas publicações, bem como outras, de grande tiragem, parecem obter popularidade e sucesso em termos comerciais por seguirem um modelo editorial baseado em estereótipos análogas àquelas apontadas por Adorno em sua análise da coluna astrológica do *Los Angeles Times*. [...] Enquadrado como mais um dentre os estereótipos da sociedade de massas, o professor, ao lado da adolescente, da mulher madura, do macho, do homem de negócios etc, se vê anulado como um sujeito universal capaz de pensar o todo. Desincumbido de sua especificidade, ao professor resta apenas o consumo distraído de fórmulas que o põem em sintonia com uma totalidade que assim permanece imune à crítica. (BUENO, 2006, p. 7).

Destaco estas leituras que fiz, pois acreditei estar no caminho certo, pensamento comum entre as professoras da educação básica, e esse material me serviu de suporte até a entrevista deste programa de mestrado.

A minha profissionalidade se estruturou numa busca contínua pela luta por uma “Educação Infantil da melhor qualidade”. A cada carência que percebia, eu buscava novos caminhos e a formação continuada me parecia uma possibilidade favorável.

Naquela ocasião o departamento de educação jandirense se estruturava com nova administração e oferecia mais cursos de formação, como assim classificava. Eu, com muita ansiedade, procurava participar de todos que promoviam, mesmo não sendo direcionados à Educação Infantil. Aqueles encontros me despertaram muitas inquietações e, em conversas com outras professoras, percebi que as críticas coincidiam a respeito dos que não condiziam com a prática na sala de aula. Além desses cursos, preocupada em melhorar minha atuação docente, acreditei que a Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Psicopedagogia pudesse contribuir com teorias sobre o desenvolvimento da criança, o que de certo modo colaborou, no entanto, a frustração ocorreu nos atendimentos clínicos do estágio, pois atendi crianças que não apresentavam problema algum, mas acreditavam nas palavras dos pais e professores de que não eram tão boas quanto as outras.

Por três anos atuei também na coordenação pedagógica de Educação Infantil e conheci a dura realidade de uma creche pública. Refiro-me assim, pois a inadequação do prédio, a falta de recursos, a superlotação nas salas, o número reduzido de profissionais, o assistencialismo, muitas vezes a desvalorização das profissionais e a ausência de formação, tornavam o dia-a-dia na creche muito desgastante. Porém, apesar da escolaridade incompleta e sem formação na área de

educação de muitas monitoras, a vontade de aprender, a disponibilidade de compartilhar suas angústias e dificuldades com as crianças de zero a três anos e a autonomia incentivada pela direção da unidade escolar, me motivavam a buscar por melhores conhecimentos e adequações na área. A preocupação constante com a formação dos profissionais que tinham contato direto com as crianças me proporcionou momentos de debate e de reflexão constantes com eles.

Outra experiência que muito me enriqueceu foi o convite para assumir a coordenação do Departamento de Inclusão da Secretaria de Educação do município, responsável pelos alunos portadores de necessidades especiais que estavam nas escolas. Apesar da porcentagem mínima desses alunos matriculados em creches e pré-escolas, foi possível perceber a dificuldade dos profissionais em cuidar e educá-los numa mesma proposta.

Em todas as experiências profissionais a docência era o meu foco. Todas elas e a busca de melhorar a cada dia minha prática docente me destinaram a esta pesquisa acadêmica.

Querem saber dos meus pais nesse momento? Ganharam mais um aliado, que acredita na continuidade dos estudos e é “meu parceiro incentivador de uma educação melhor”. Esse alicerce, somado ao objetivo de passar esse mesmo valor da educação à minha “pequena” Júlia, me trouxeram até aqui.

Ser professora-pesquisadora, sobretudo da Educação Infantil, me faz aprender ao ensinar. Compartilho hoje de uma das “pérolas” de Terezinha Rios: “Uma das coisas que realizo com maior alegria é ensinar, fazer aulas.” (RIOS, 2006, p. 17).



Até os oito anos, Tistu não soube o que era escola. Dona Mamãe, com efeito, tinha preferido começar em casa a instrução do filho, ensinando-lhes os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Os resultados, é preciso reconhecer, não eram maus. [...]

Quando Tistu atingiu os oito anos, Dona Mamãe considerou sua tarefa terminada. Era necessário confiar Tistu a um professor de verdade. [...]

Na tarde do terceiro dia, o professor entregou a Tistu uma carta para seu pai.

Na dita carta o Sr. Papai teve a desdita de ler estas palavras:

“Prezado Senhor, o seu filho não é como todo mundo. Não é possível conservá-lo na escola.”

A escola devolvia Tistu a seus pais.

(DRUON, *O menino do dedo verde*, 2008, p. 23 e 25).

2. Desenho – aluno da 3ª fase pré-escolar (2005).

2. INTRODUÇÃO

A formação docente em Educação Infantil passou a fazer parte oficialmente do tatame² educacional brasileiro a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) nº. 9.394 de 1996. Nesse contexto a conquista mais importante com essa política pública educativa foi a garantia legal de uma educação pública para a faixa etária de zero a seis anos. Sabemos que esta garantia nem sempre é real, tal como a exigência de formação dos professores que atuam com essas crianças. Outro problema refere-se às críticas da formação inicial de professores, inclusive para a etapa da Educação Infantil. Todas estas questões justificam a extrema relevância em debatermos tais contradições entre a lei e a realidade e os prejuízos sofridos na formação docente. Para isso, nos propomos neste trabalho em utilizar três eixos norteadores: a Educação Infantil, a Formação Continuada e a Voz³ docente.

A formação continuada vem sendo, atualmente, um tema privilegiado pelos pesquisadores da área de formação dos professores. No GT08 da ANPEd⁴, cresce consideravelmente o número de trabalhos a respeito dessa temática⁵. A demanda se dá em virtude da atuação dos professores da educação básica nos cursos de Pós-

² Antes de comentarmos a palavra “tatame”, devemos considerar que nas artes marciais o uso desse essencial objeto é tido como um espaço sagrado. As artes marciais são práticas de combate para lutas e guerras, normalmente para a defesa pessoal em uma situação de risco. Seu enfoque principal é para a formação do caráter do ser humano, tanto que no Japão, “estas artes são chamadas de Budô ou Um caminho educacional através das lutas”. (Wikipédia, acesso em: 1 mar. 2010). A luta sempre tem um objetivo definido para o término. Exige-se sempre quando estiver em cima do tatame elegância, respeito e disciplina. O tatame cobre o “dojo”, lugar que se trilha um caminho. Recorremos a esses conceitos para explicitar o uso da palavra “tatame” no título deste trabalho, em que temos por objetivo demonstrar uma luta pelo respeito aos direitos da educação na infância, num momento histórico que se corria o risco de permanecerem excluídos.

³ Utilizamos a palavra VOZ no sentido de OUVIR as professoras de educação infantil.

⁴ GT08 (Grupo de Trabalho) – Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em: www.anped.org.br.

⁵ Ver BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. (2001).

Graduação, especialmente mestrado, seja por uma necessidade de refletir sobre sua prática e/ou buscar ferramentas metodológicas para o dia-a-dia do seu trabalho em sala de aula, ou também por exigência do seu empregador (as redes de ensino municipal e estadual).

Após a promulgação da LDB nº. 9394/96, essa preocupação atingiu as professoras da Educação Infantil, uma vez que a exigência é que todos os docentes da educação básica sejam formados em nível superior. Daí a necessidade desses profissionais de gerir sua carreira e sua formação. Com isso há naturalmente uma grande demanda para os cursos de educação continuada em serviço ou em programas de Pós-Graduação.

Os programas de educação continuada para professoras desse nível de ensino — dadas as suas especificidades — vêm sendo discutidos na área e as críticas a tais programas revelam muitas inadequações no processo formativo dos professores. Esse nível da educação tem suas particularidades e estas nem sempre são consideradas como apontam pesquisas nessa área: Azevedo e Pacheco (2001); Fernandes (2001); Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) comentam:

Referente à formação de professores, parece que já existe uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente [...] não responde às necessidades de qualificação requeridas para atuação em creches e pré-escolas. Assim, os desafios encontram-se [...] também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 118).

Esse quadro de crescente demanda para formação continuada de professoras da Educação Infantil e o debate efervescente que se produz na área nos remetem a uma reflexão sobre os saberes profissionais necessários a essas

profissionais da Educação, e se esses são organizados e ministrados pelas instituições de formação. “A questão chave é: as especificidades para o docente desse segmento são consideradas nesse processo formativo?”

Sabemos que a necessidade de professores, a partir da década de 90 do século passado, para essa área foi imensa e o oferecimento de formações em instituições particulares de forma aligeirada foi uma realidade, sem contar a proposta de formação a distância de Pedagogia que, conforme dados do Ministério da Educação (MEC), foi a área que mais cresceu nos programas de Educação a Distância (EAD). Tudo isso coloca a formação do professor numa qualidade, no mínimo duvidosa. Para Educação Infantil o distanciamento aparenta mais agravado, pois como proporcionar uma formação para essa etapa da educação que, até então, não era reconhecida legalmente? Arroyo (1999) aponta que não estamos formando professores, mas sim os deformando.

Diante desse quadro retornamos nosso olhar à formação continuada dessas professoras que, apesar de terem instrução superior, enfrentam na sala de aula com crianças de zero a cinco⁶ anos de idade inquietações as quais esperam serem discutidas nesses momentos formativos, no que pesem as problemáticas enfrentadas por elas que convivem diariamente com a importância de se refletir sobre a educação desde o primeiro ano de vida. Confirmando tal importância, pesquisas e divulgações da neurociência, no final do século XX, vêm tratando sobre a necessidade de investir na educação durante a infância. Se quisermos retroceder à educação da modernidade, podemos vê-la historicamente num dos manifestos de Martinho Lutero (2000) no século XVI, que afirmou uma maior possibilidade de

⁶ A Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, altera a faixa etária da Educação Infantil anterior definida pela LBD 9394/96 (0 a 6 anos).

aprendizado quando a criança é educada ainda pequena, e que essa responsabilidade não cabia apenas aos pais, mas também era dever das autoridades.

[...] infelizmente a maioria das pessoas mais velhas não é capaz disso. Não sabe como educar e ensinar crianças. Elas próprias não aprenderam nada a não ser encher a barriga. Para ensinar e educar bem as crianças, é necessário gente especializada. (LUTERO, 2000, p. 18).

Podemos observar também nas cartas de Gramsci, citadas por Nosella (2008) – um de seus intérpretes no Brasil – considerações sobre a educação da criança do ensino nessa faixa etária, suas ocupações e o momento mais adequado de iniciar a educação do homem. Para ele a criança já aprende nos primeiros dias de vida e, posteriormente, essas experiências contribuíam na aprendizagem da linguagem.

[...] a criança se desenvolve intelectualmente de modo muito rápido, absorvendo desde os primeiros dias de vida uma quantidade extraordinária de imagens que são recortadas depois dos primeiros anos, e que irão guiá-la naquele primeiro período de juízos reflexivos, possíveis depois da aprendizagem da linguagem. (NOSELLA, 2008, p. 103).

A educadora que participa da instrução da criança nesse momento de aprendizagem contínua necessita ser ouvida a respeito da sua formação, seu profissionalismo, sua docência. Esta é a nossa proposta principal na pesquisa, que, além de refletir sobre as expectativas dessas profissionais quanto aos programas oferecidos, optamos em dialogar com elas para analisar nos discursos o impacto da formação continuada para o seu trabalho docente de acordo com as especificidades da Educação Infantil.

Esclarecemos que este trabalho se refere ao docente no feminino pela grande representação da mulher na Educação Infantil e, por Jandira não ter professores (masculino) nessa etapa de ensino, o que conseqüentemente possibilitou entrevistas somente com professoras. Retomaremos esta questão de gênero quando trataremos da história da Educação Infantil no Brasil, mais à frente.

Este trabalho está em sintonia com outras pesquisas realizadas no interior da Linha de Pesquisa História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (LIPHIS) que analisaram a eficácia de determinados programas de formação continuada (SANTOS, 2005), pesquisas sobre formação em serviço na Educação Infantil (SANTOS, 2008), tal como a formação inicial do professor de Educação Infantil (ALMEIDA, 2005), no entanto, essas pesquisas priorizaram a análise dos programas realizados nas redes de ensino. A nossa, por outro lado, buscou ouvir e dar “voz às professoras de pré-escola” sobre o verdadeiro impacto da formação continuada na sua prática docente.

Ao introduzirmos o leitor nesta pesquisa dividimos este trabalho em capítulos que nos possibilitaram a aproximação com as concepções históricas da educação na infância e da formação docente. No Capítulo 3, “Modelando um Projeto de Pesquisa”, apresentaremos a justificativa da pesquisa, as delimitações do objeto, metodologia e detalhes necessários para a organização desta dissertação.

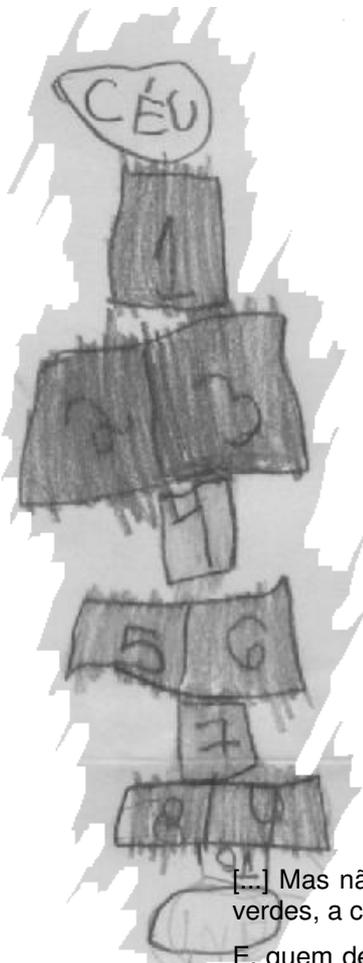
No quarto capítulo, “A Educação Infantil brasileira”, entenderemos por meio de um percurso teórico/bibliográfico, a concepção de Educação Infantil na sua história brasileira, subdividindo-o em compreensões anterior e posteriores à LDB nº 9394/96. Em seguida no Capítulo 5, “Do cenário brasileiro à Educação Infantil em Jandira”, abordaremos a trajetória e dados da Educação Infantil no município

elaborada através de documentos, registros e por diálogos com educadores e munícipes que presenciaram esses momentos de desenvolvimento na educação.

Já no Capítulo 6, “Cenário das Pesquisas em Formação Continuada”, destacaremos sobre a formação docente no Brasil desde seu surgimento e abordaremos pesquisas recentes que veem discutindo essa temática no decorrer da educação nas últimas décadas.

O Capítulo 7, “Com a palavra, as professoras de Educação Infantil de Jandira”, caracterizaremos os programas de formação em serviço ocorridos em Jandira, por meio de diálogos com as formadoras e documentos, as professoras de pré-escola entrevistadas e, como julgamos relevante, também neste capítulo incluiremos o posicionamento dos gestores da SMEJ quanto a o que compreendem dos pontos que norteiam esta pesquisa. Pretendemos assim, relacionar as concepções de Educação Infantil e de Formação Continuada dos capítulos anteriores às respectivas análises das entrevistas sobre o impacto da formação continuada na prática docente na Educação Infantil.

Na sequência, em “Conclusão”, apresentaremos nossas considerações finais fazendo uma triangulação dos dados obtidos nas entrevistas mediados pela teoria, a fim de contribuirmos para reflexão da formação continuada de professores de Educação Infantil no município neste momento de grandes avanços da educação básica nacional.



[...] Mas não, mas não, o sonho é meu e eu sonho que deve ter alamedas verdes, a cidade dos meus amores.

E, quem dera, os moradores e o prefeito e os varredores e os pintores e os vendedores fossem somente crianças.

Deve ter alamedas verdes, a cidade dos meus amores.

E, quem dera, os moradores e o prefeito e os varredores os pintores e os vendedores, as senhoras e os senhores e os guardas e os inspetores fossem somente crianças.

(BUARQUE, *Os Saltimbancos*, 2009, p. 16).

3. Desenho – aluno da 3ª fase pré-escolar (2005).

3. MODELANDO O PROJETO DE PESQUISA

A proposta neste capítulo é de situar o leitor como este trabalho foi realizado, caracterizando o projeto de pesquisa elaborado para a Linha de Pesquisa LIPHIS, com foco na formação de professores da Educação Infantil. As considerações e debates sobre o primeiro projeto permitiram sua ampliação e definição exata para pesquisa.

3.1. DO QUE ESTAMOS FALANDO

Estruturar um projeto de pesquisa acadêmica foi uma experiência comparada a modelar massinhas na infância. Pegamos um pedaço da massa, ou seja, uma questão a ser pesquisada, amassamos, sentimos, construímos, desconstruímos, modelamos passo a passo o projeto e, partindo dele, no caminhar, ainda fizemos pequenos e grandes ajustes esperando agora, no término, contribuir com nossa conclusão provisória sempre aberta a novas reconstruções.

Sobre a temática desta pesquisa, foi possível encontrar no campo acadêmico educacional uma considerável produção na área, em que muitas analisaram a eficácia da formação inicial e outras, determinados programas de educação continuada em serviço de docentes da Educação Infantil. No entanto, ouvir professoras a respeito desse processo formativo foi uma proposta para olharmos por outros horizontes a questão da formação de docentes desse nível da educação

básica, considerando suas realidades, carências, analisando o impacto desse processo formativo para sua prática docente.

Na primeira leitura feita para esta pesquisa, atentamos aos debates da Educação Infantil que confirmam a sua importância, debatem os processos das alterações legislativas e apontam as conquistas requeridas pela sociedade para a educação de crianças menores de sete anos.

Em termos científicos, as descobertas da neurociência declararam que, desde o nascimento até os três anos de idade, o cérebro da criança é mais sensível às conexões cerebrais, portanto, os estímulos oferecidos na infância são fundamentais, o que nos remete a refletir sobre o preparo do profissional que os proporciona. No entanto, mesmo com a comprovação e divulgação dessa informação sobre o desenvolvimento da criança, pais e autoridades públicas não demonstram muito interesse. Isso foi possível perceber por meio da reportagem feita pelo jornal *O Estado de S. Paulo* (CAFARDO, 5 jun. 2005), onde foi constatado que os pais não priorizam a formação do educador, por outro lado, estão preocupados com o cuidado e o bem-estar dos seus filhos. A pesquisa destaca ainda que o investimento em Educação Infantil é o menos favorecido comparado às demais etapas de ensino, por implicar em altos custos. Outro artigo do *Jornal da Tarde* (REHDER, 8 nov. 2006) refere que, ao haver investimento na Educação Infantil, os problemas são minimizados nos Ensinos Fundamental e Médio. Assim como no Brasil, países de primeiro mundo como Estados Unidos e Canadá também não valorizam os anos educacionais que antecedem o Ensino Fundamental. Diferentemente, podemos apontar Cuba como exemplo de uma política educacional bem sucedida, em que praticamente 100% de suas crianças, de zero a seis anos, estão na escola. No

questo formação de professores destacamos a França que exige para os que atuam nesse nível da educação uma formação no mínimo com mestrado.

No Brasil, desde a LDB nº. 9.394/96, a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica. Em contrapartida, pesquisas apontam variadas concepções de Educação Infantil nas visões dos docentes que nela atuam, atribuindo valores e significados bem diferenciados (AZEVEDO; PACHECO, 2001), negando o seu verdadeiro papel. Apesar de alguns educadores compreenderem o desenvolvimento da criança na fase de zero a cinco anos, eles ainda caracterizam o fato delas estarem na escola para preencher o tempo enquanto os pais trabalham. Outros educadores ainda consideram a fase da Educação Infantil como anos preparatórios para o Ensino Fundamental, tendo espantosamente ainda, alguns profissionais que acreditam estar fazendo um favor aos pais, com uma visão primitiva e assistencialista da Educação Infantil.

A escola de crianças de zero a cinco anos tem como principal função promover a infância explorando as suas potencialidades. Esse é um momento de intenso desenvolvimento, com necessidades de estímulo contínuo, com ritmos e limites diferenciados, que já estão em processo de aprendizagem.

Uma pesquisa realizada por Kappel, Carvalho e Kramer (2001) investigou as diferentes razões pelas quais as crianças frequentam creches e pré-escolas, alegando a necessidade de uma formação específica para os profissionais que nelas atuam. Tal preocupação tem alargado seu espaço a cada dia, visando à melhoria desse nível da educação, com foco no desenvolvimento integral da criança, excluindo o caráter assistencialista e a concepção que nega a necessidade de qualificação desse profissional, como antes se fazia (KUHLMANN JR., 2000).

A valorização da Educação Infantil no âmbito da educação básica se faz necessária para um desenvolvimento completo da criança inclusive de um corpo docente mais crítico e preparado. É possível afirmar que tivemos grandes avanços, pois hoje a busca por qualificação vem crescendo e sendo mais procurada por esses profissionais. A formação continuada ganha espaço no campo educativo, no entanto a atenção nesse setor, dada pela formação continuada em serviço de profissionais da Educação Infantil, necessita de um olhar mais atento com um foco definido para suas especificidades e necessidades. Alguns fatores desestimulam a carreira docente desse nível da educação básica, dentre eles destacamos a falta de assessoria e de recursos pedagógicos para a formação específica, visando à realidade nas instituições escolares e à prática pedagógica diária. Isso prejudica a identidade do professor quanto à sua realização profissional, que se reflete na identidade do aluno quanto ao seu desenvolvimento e formação.

A Educação Infantil no Brasil tem demonstrado consideráveis avanços a partir da Constituição Federal de 1988 e, mais precisamente, após a LDB de 1996, ainda que consideremos que há um distanciamento entre as leis e a realidade das instituições e dos profissionais (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Faz parte dessas modificações a qualidade desses profissionais, tendo a formação composta não somente em sua fase inicial, mas também na proposta de uma formação continuada a fim de que o professor obtenha um desenvolvimento ininterrupto em sua carreira.

A proposta-chave da formação continuada visa à prática e de momentos que proporcionem a reflexão-crítica da prática. Outras duas chaves desse processo formativo, de acordo com o levantamento inicial, referem-se também ao contexto histórico/social e à visão do professor como pesquisador.

Estamos nos referindo a uma teoria que examina como uma pessoa enxerga as próprias realidades em que está envolvida. [...] A pedagogia crítica surgiu de uma necessidade de se dar nome à contradição entre o que as escolas dizem fazer e o que elas realmente fazem. Esta posição tem pontos fortes e fracos. (GIROUX, 1999, p. 177).

Giroux (1997, 1999) traz contribuições para a formação de professores com a concepção da Pedagogia Crítica, em que considera a formação integral, a qual um professor crítico estimule o aluno a também ser crítico, gerando um processo de reflexão-crítica, no qual se parte sempre da realidade vivenciada. A Pedagogia Crítica é vista como geradora de processo de transformação, visando uma forma de liberdade humana. Uma de suas considerações para a formação continuada diz respeito à importância da prática docente, assim como a necessidade de relacionar a teoria à prática, de maneira que possa ser mais clara e produtiva para os professores em sala de aula.

Alguns trabalhos identificaram as necessidades formativas dos professores em atuação (AZEVEDO; PACHECO, 2001). Todavia apontam exatamente a necessidade de uma tendência mais crítica, com conhecimento teórico-prático da realidade, que considere a criança no seu contexto social e cultural para tal proposta educacional. Existem também trabalhos recentes que afirmam a necessidade da formação continuada ser modificada, a fim de contextualizá-la dentro de seus objetivos ligados à realidade, considerando as experiências e conhecimentos construídos durante a docência desses profissionais (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001).

A formação dos docentes da Educação Infantil necessita ser específica para a área, com foco nessa etapa de desenvolvimento da criança. O fato de esses professores participarem de programas direcionados às outras etapas da educação

básica, como exemplo, com foco para o Ensino Fundamental, estes não respondem a angústias e carências de suas atribuições no seu trabalho docente.

3.2. OS CAMINHOS QUE PERCORREMOS

A questão desta pesquisa está centrada no que “as professoras de pré-escola de Jandira percebem de impacto da formação continuada na sua prática docente”, considerando as especificidades da Educação Infantil (se forem realmente consideradas) e se estes momentos formativos proporcionam reflexões-críticas da prática docente. Esclarecemos que não demos enfoque à eficácia dos programas, mas à opinião das profissionais quanto às suas expectativas docentes no processo de formação continuada.

A pesquisa tem como objetivo principal contribuir para a reflexão sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil nesse período de avanços da educação de crianças menores de sete anos no Brasil. Outros objetivos são de investigar se os programas de formação continuada propõem momentos de reflexão na prática, levando em consideração as particularidades da educação de crianças pequenas, também de refletir sobre as expectativas dos professores frente aos programas oferecidos e observar o que percebem de contribuição, no sentido de favorecerem a sua prática com esse processo formativo. Na conclusão deste trabalho pretendemos também triangular a voz das professoras, dos gestores e dos profissionais que participaram como formadores sobre as concepções e propostas acerca da Educação Infantil e da Formação Continuada.

A problematização desta pesquisa nos levou a definir os objetivos, a metodologia e algumas hipóteses de trabalho, sendo elas: a) Quanto mais participação em programas de formação continuada melhor será a prática docente, podendo ser percebidas no planejamento das aulas, em atualizações teórico-práticas, na reflexão-crítica do professor e na sua postura com pais e alunos, dentre outras; b) Tendo em vista que há uma minoria de programas específicos para essa área, as docentes apresentam mais expectativas de contribuições para sua atuação na pré-escola dos programas direcionados para as outras etapas da educação básica, apesar de colaborarem pouco para o seu desempenho com crianças da Educação Infantil; c) Apesar das críticas aos programas de formação, as professoras ainda julgam a formação continuada como contribuidora na sua docência; d) As docentes da Educação Infantil apresentam maior dificuldade em se atualizarem especificamente na área, ficando à mercê do senso comum sem fazerem uma reflexão-crítica da sua prática.

Pesquisas na área e as leituras contribuíram para base teórica deste trabalho no que diz respeito à Educação Infantil (KUHLMANN JR., 2000; KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001; MONARCHA, 2001; OLIVEIRA, 2002; KRAMER, 2006b) e à Formação Continuada (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; NOSELLA, 2005; SANTOS, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; GOMES, 2009), das professoras desse nível de ensino da educação básica. Dois grupos de trabalho da ANPEd foram chaves para a coleta de dados bibliográficos: o GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, e o GT08 – Formação de Professores. O levantamento teórico sobre o tema para elaboração do projeto de pesquisa partiu, a princípio, do desejo de caracterizar os debates e as concepções

no decorrer da história da educação brasileira sobre a Educação Infantil e a Formação Continuada.

Foram necessárias algumas delimitações para o projeto de pesquisa, portanto em primeiro lugar definimos “como campo de estudo a cidade de Jandira/SP”, justificado pela proximidade da realidade da pesquisadora. O município de Jandira está localizado a 32km da capital paulista, fazendo divisa com Barueri, Carapicuíba, Cotia e Itapevi, na região metropolitana oeste de São Paulo. O território jandirense pertenceu a Cotia até 1963, tendo como principal função servir de rota de abastecimento de locomotivas da atual Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), que foi um dos trampolins para o desenvolvimento da cidade. Seus muros foram se estruturando e se ampliando em volta da estrada de ferro. Em 1973 foi inaugurada a entrada da Rodovia Castelo Branco que liga o município a São Paulo. Essa via de acesso rapidamente favoreceu a rota de transportes com desenvolvimento da industrialização e, conseqüentemente, a vinda de operários e familiares para a região, contribuindo até hoje para o expressivo aumento populacional, com mais de 120.000 habitantes. Essa realidade urbana imposta pela proximidade com a grande metrópole a colocou, não faz muito tempo, na categoria de uma das cidades mais violentas da região metropolitana de São Paulo.

Nos últimos anos o sistema educacional de Jandira vem se modificando para suprir a demanda crescente da população. Dentre várias ações desenvolvidas nas áreas sociais do município, a educação tem ganhado destaque e, nesse processo, a formação de professores tem sido focada. Alguns feitos aconteceram à medida que foram se estruturando as instituições educacionais do município:

- Em 2003 criou o Departamento de Assessoria Institucional Sócio-Educacional (Aise), atual Coordenadoria de Educação Inclusiva (CEI), com equipe multidisciplinar

para assessorar o corpo docente frente às dificuldades com os alunos portadores de necessidades especiais, proporcionando momentos de orientação e formação em educação inclusiva.

- Três anos depois a Diretoria de Educação foi transformada em Secretaria da Educação consolidando as mudanças, estruturando departamentos e acompanhando a evolução da educação municipal.
- Em 2007 inaugurou a Universidade Aberta⁷ e a Casa do Professor⁸ – Centro de Formação Continuada, Projetos e Currículo da rede de ensino com a preocupação da qualificação da população e de sua própria equipe. De acordo com a declaração em entrevista com a Coordenadora da Casa do Professor, professora Liliane Barbosa:

[...] a Casa do Professor surgiu para suprir uma necessidade de formação dos professores no município. Toda ação de formação pedagógica, de acompanhamento, de suporte técnico-pedagógico deveria sair da Casa do Professor. Então, um grupo pensou por um bom tempo o que seria viável ser desenvolvido no município para resolver essa questão, que ainda não está resolvida, mas esse grupo foi criado para atender o professor. Nós temos professores de áreas específicas, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências... todas as áreas e a partir de um concurso esse grupo foi formado. [...] (Informação verbal da professora Liliane Barbosa, 19 ago. 2009).

- Em 2008 no nível pré-escolar da rede municipal foram registradas 13 (treze) escolas com salas de alunos de quatro a seis anos de idade; mais de 100 (cem) professoras efetivas e 20 (vinte) contratadas para suprir a demanda de 3.290 (três

⁷ A Universidade Aberta é um projeto do Ministério da Educação para oferta de cursos gratuitos a distância em parceria com universidades públicas. O pólo dessa universidade fica na E.M.E.F. Moisés Cândido Vieira, nas proximidades do centro de Jandira, com cursos superiores de Administração (Universidade Federal de Ouro Preto), Sistema da Informação e Pedagogia (Universidade Federal de São Carlos), com capacidade de atender uma média de 200 alunos.

⁸ A Casa do Professor iniciou suas atividades em agosto de 2007 no prédio da Secretaria Municipal de Educação de Jandira, constituída por profissionais administrativos e pedagógicos, nos quais são professores coordenadores de área concursados com setores por áreas do currículo, com foco de trabalho de orientação pedagógica dos educadores da rede por meio de formação continuada e demais ações (*Documento de Proposta do Plano Municipal de Educação, 2008*).

mil, duzentos e noventa) crianças, porém enfatizamos que o município ainda conta com 21 (vinte e uma) instituições privadas que atendem aproximadamente 1.000 (hum mil) alunos.

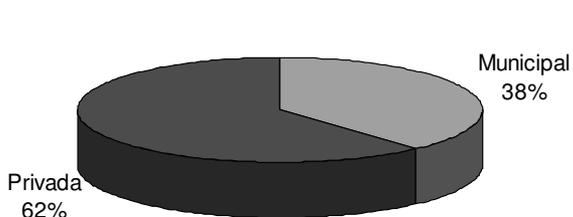


Gráfico 1 – Instituições que atendem a pré-escola no município

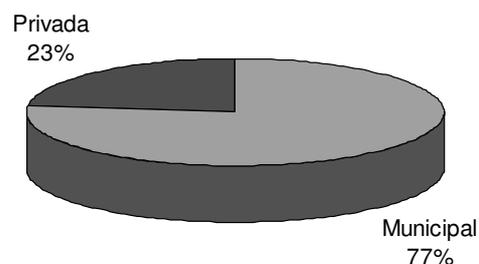
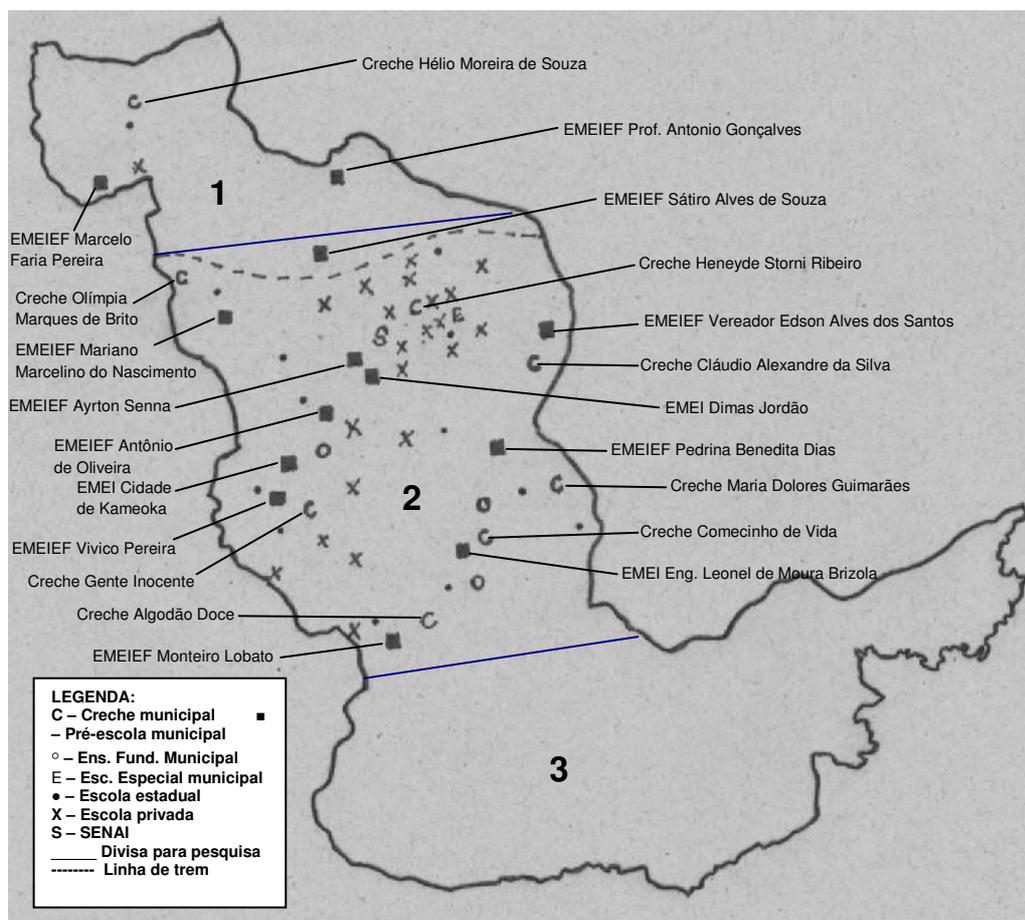


Gráfico 2 – Porcentagem de alunos na pré-escola

Fonte: PME, 2008.



4. Mapa 1 – Escolas do município de Jandira

Jandira tem uma área total de 17,5 km² dividida em 97 bairros e no mapa 1 percebemos que muitas regiões ainda estão sem escolas. Observamos também que a maioria das escolas está na região central do município (área 2), diferentemente das áreas que classificamos de 1 e 3 no mapa. A justificativa da área 1, sem escolas, compõe-se de um espaço de lazer e de uma parte industrial e, na área 3, existem o Cemitério Alpha Campus e condomínios de médio e alto padrão, porém nas duas áreas há moradores que dependem de escolas mais distantes.

Outro quesito que nos motivou a escolher Jandira como local de pesquisa se deu pelo fato de não haver nenhuma pesquisa acadêmica (dissertação e tese) na área da educação desse município, podendo esta ser considerada inédita, contando somente com uma tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), por autoria de Alexandre Souza da Rocha (2007) com tema “Objetos, atos e situações no morar na periferia da metrópole”.

Sobre os registros históricos do município, além de informações do *site* oficial da Prefeitura Municipal, encontramos alguns breves dados em reportagens de jornais locais e num livro que remontou seu desenvolvimento até o início da década de 1980 (PRADO, 1991). Esses materiais foram cedidos por uma professora, antiga moradora da região, visto que nem mesmo na biblioteca municipal constava algum registro com dados da cidade. Mais recentemente, outro livro, com poesias e crônicas do ex-vereador Nicanor Pereira (2007), também nos serviu de complemento à pesquisa. Esse exemplar foi adquirido de um munícipe antigo, funcionário da Câmara Municipal de Jandira, já que a edição não é mais comercializada desde o falecimento do autor.

Delimitado o campo pesquisado, em seguida, determinamos investigar somente as “professoras de pré-escola” no campo da Educação Infantil, visto que a cidade, até 2009, não possuía professoras para as creches e as monitoras que atuam muitas sequer têm formação específica em educação; a verdade é que ainda existem monitores que surpreendentemente não sabem ler e escrever, tendo apenas o Ensino Fundamental incompleto. Do total de professoras da rede municipal, aproximadamente 70% possuem formação superior, na sua maioria em Pedagogia ou Normal Superior.

A pesquisa terá como base os programas de formação em serviço realizados entre 2003 e 2008. Um dos motivos dessa definição se deu pelo posicionamento da Secretaria Municipal de Educação ter declarado que não havia documentos anteriores a 2003 sobre os programas de formação continuada, pois não receberam nenhum registro da administração passada, e que a partir desse período, tinham registros mais consideráveis do departamento. No entanto, o que mais nos assegurou essa delimitação foi o fato que em 2003 aconteceu em Jandira o primeiro concurso público priorizando a formação superior para docentes em Educação Infantil, como consta no edital:

Tabela 1 - EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO – PMJ 001/2003

EDITAL DO CARGO CARGOS DE ESCOLARIDADE: ENSINO SUPERIOR

[...] 01. Dos Cargos, Vagas, Referência, Remuneração, Carga Horária, Escolaridade Exigida e Requisitos Mínimos [...]

CARGOS	VAGAS	REF.	REMUNERAÇÃO	CARGA HOR.	ESCOLARIDADE EXIGIDA E REQUISITOS MÍNIMOS
Professor de Educação Básica Infantil I	120	M_06	R\$ 600,00	Mínima de 20h/s	Ensino Médio Completo em Magistério ou a modalidade Normal ou Ensino Superior em Curso de Licenciatura de Graduação Plena em Pedagogia, com habilitação específica para Educação Infantil e/ou para as primeiras

- PEI I					séries do Ensino Fundamental ou Curso Normal Superior de Formação de Professores para Educação Infantil e/ou para as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental.
---------	--	--	--	--	---

[...]

07. Dos títulos [...]

Item	Natureza do Título	Pontos
01	Doutorado na área de Educação cursado em Instituição Educacional de Ensino Superior devidamente reconhecida e recomendada pelos órgãos educacionais pertinentes.	10,00
02	Mestrado na área de Educação cursado em Instituição Educacional de Ensino Superior devidamente reconhecida e recomendada pelos órgãos educacionais pertinentes.	6,00
03	Pós-Graduação / Lato-Sensu / especialização na área de Educação – Curso com o mínimo de 360 horas expressamente, declaradas no título reconhecido por Instituição Educacional de Ensino Superior devidamente credenciada.	3,00

Fonte: EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO – PMJ, 24/02/2003.

Apesar de ser um município com ações recentes de formação continuada, o dirigente e a equipe da Secretaria Municipal de Educação se mostraram receptivos e cooperativos com este trabalho, podendo servir de referência a outras cidades que precisam re/estruturar o setor da educação.

A abordagem do tema justifica-se exclusivamente por duas razões: atuar na Educação Infantil como docente proporcionou um contato com as dificuldades e ansiedades na prática pedagógica e por, também, ter participado do processo de Formação Continuada na condição de docente e na coordenação pedagógica, ambas na mesma área, percebendo as disparidades entre os assuntos tratados e a realidade na sala de aula.

Somando-se ao interesse pessoal, este tema conta com grande relevância social, pois se trata de uma necessidade imediata para melhorias na educação

brasileira, inclusive pela necessidade de rever as carências da Educação Infantil no sistema educacional, sobretudo do processo formativo dos docentes.

Finalizando a primeira etapa de modelagem do projeto de pesquisa, de acordo com os processos de orientações descritos, e com o estudo exploratório da bibliografia do tema em curso, realizamos uma coleta de dados sobre a educação no município, dados estes que nos permitiram compor as hipóteses já apresentadas no projeto. Foi feita também pesquisa documental para levantamento histórico da formação continuada ocorrida no município, incluindo descrição dos programas, metodologia, materiais, dentre outros dados importantes sobre eles e sobre o corpo docente. Nos documentos foram identificados mais de 70 (setenta) programas de formação continuada no período pesquisado, sendo que pouco mais de 20 (vinte) com participação das docentes de pré-escola e menos de 5 (cinco) foram específicos para elas. Destas ações, apenas 13% tiveram a carga horária superior a 30 (trinta) horas e a maioria das restantes foram encontros formativos com menos de 10 (dez) horas. Observamos também nos registros que somente o Programa de formação em serviço “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI)” foi específico para a Educação Infantil (creche e pré-escola), com o total de 172 horas. Outro programa que teve participação considerável de professoras da última fase da pré-escola foi o “Letra e Vida”, com 180 horas, que apesar de ser direcionado à alfabetização dos primeiros anos do Ensino Fundamental, foi dada a elas abertura de participarem. Especificamente para nossa análise optamos pelos dois programas citados, ocorridos entre 2006 e 2008, conforme os dados fornecidos pela SMEJ, dos quais analisamos a carga horária, conteúdos específicos e maior participação dos professores de pré-escola, que serão detalhados no Capítulo 7.

ITEM	PROGRAMA	ANO	CARGA HOR.	PÚBLICO ALVO
01	Creche: Explorando potencialidades, construindo conhecimentos.	2005	12hs.	Monitores de creche.
02	Programa Letra e Vida.	2006/2007	180hs.	Professores alfabetizadores.
03	RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.	2007/2008	172hs.	Profissionais da Educação Infantil.
04	Programa de Educação Inclusiva.	2008	12hs.	Educadores que atuavam com alunos portadores de necessidades especiais.

Quadro 1 – Programas de Formação: período de 2003 a 2008 direcionados à Educação Infantil, no município

Fonte: a autora.

Como não foi possível identificar nos documentos a trajetória da Educação Infantil no município, dialogamos com professores, autoridades e munícipes que presenciaram desde a primeira escola da região até os dias atuais. Agregamos então, registrar a história da educação de Jandira, principalmente da Educação Infantil como outro objetivo da pesquisa. Veja o quadro a seguir:

ITEM*	NOME	FORMAÇÃO	LIGAÇÃO COM O MUNICÍPIO
01	Leda Pereira dos Santos	Letras (1989) e Pedagogia (1992)	Munícipe e professora em Jandira, acompanhando a Educação Infantil há mais de 25 anos.
02	José Roberto Piteri	Física e Matemática (1976)	Professor atuante em Ensino Médio por 10 anos e ex-prefeito por dois mandatos em Jandira, inclusive em 1983 quando oficialmente foram criadas salas de pré-escolas municipais na rede.
03	Anete Fontoura	Normalista da Caetano de Campos (1965)	Primeira professora do primeiro jardim-de-infância de Jandira na década de 1960, atuando mais de 25 anos na educação municipal.
04	Laura dos Santos	Não especificado	Moradora há 54 anos na região central de Jandira, ex-esposa do Sr. Henrico Grosso, que cedeu o local comercial para formação do primeiro jardim-de-infância da cidade.
05	Jorge Burger Neto	Não especificado	Família Burger é uma das pioneiras de Jandira. Morador há 63 anos na região central e ex-estudante da segunda escola da cidade.
06	Clécio Solde	Não especificado	Chegou em Jandira em 1947, um dos principais representantes da luta pela emancipação da cidade e seu segundo prefeito, em 1969.

Quadro 2 – Sujeitos entrevistados para apuração de dados sobre a história da educação de Jandira

* Relacionados na ordem cronológica das entrevistas.

Fonte: a autora.

Esta etapa do trabalho foi um momento de intensa busca pelas informações, utilizado como levantamento de dados. Entrevistas com educadores relataram a história da educação em Jandira de crianças menores de sete anos, visto que em nenhuma das fontes bibliográficas consultadas constavam elementos a respeito do primeiro jardim-de-infância jandirense. Além dos sujeitos da pesquisa, que contribuíram ricamente, outros como: educadoras da rede, trabalhadores da Câmara Municipal de Jandira, do Instituto da Previdência Municipal de Jandira (IPREJAN) e moradores se interessaram e buscaram colaborar ao máximo.

Outro momento especial da pesquisa foi o estágio final de estruturação do questionário e do roteiro de entrevistas com as sete professoras que participaram dos dois principais programas de formação continuada proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação. Para selecionarmos essas sete professoras utilizamos os seguintes critérios: a) Concursadas na rede municipal; b) Professoras atuantes na Educação Infantil; c) Professoras com ensino superior de cursos que habilitam para Educação Infantil (Pedagogia e Normal Superior); e d) Com mais de 70% de participação dos programas. Acreditamos que as entrevistas foram um momento especial da pesquisa, concordando com Szymanski, Almeida e Prandini (2008) quando descrevem:

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: o entrevistador e entrevistado. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2008, p. 12).

As entrevistas consideraram principalmente a concepção de Educação Infantil das professoras, a de Formação Continuada, a opinião delas quanto aos programas

pesquisados e, principalmente, o que percebem de impacto desse processo formativo na sua prática docente.

Após entrevistas com as docentes e encaminhamentos de análise, fizemos ainda diálogos com gestores do processo de formação continuada dos professores da rede, que destacaremos na “Conclusão”.

ITEM*	NOME	FORMAÇÃO	REPRESENTAÇÃO IMPORTANTE NO MUNICÍPIO
01	Liliane de Almeida Barbosa	Letras (2000) e Pedagogia (2005)	Coordenadora da Casa do Professor e atuou na educação jandirense como professora mais de 10 anos.
02	Paulo Edson de Paiva	Especializações em Fisiologia, Prática de Ensino e Didática; Graduação em Ed. Física (1986) e Pedagogia (1992).	Atual Secretário de Educação do município. Professor mais de 20 anos, já lecionou no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

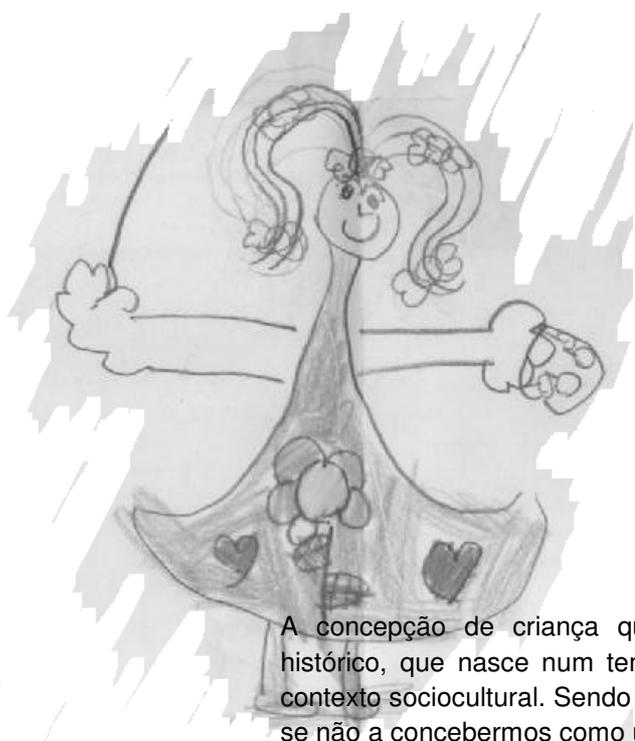
Quadro 3 – Entrevistados – Gestores

* Relacionados na ordem cronológica das entrevistas.

Fonte: a autora.

A expectativa primeira deste trabalho é que seja um treinamento inicial para um aprofundamento na reflexão sobre a formação docente na área de Educação Infantil, a fim de contribuir para o ensino no município de Jandira.

Para tanto, abordaremos no capítulo a seguir considerações sobre a história da Educação Infantil no Brasil, acompanhando o surgimento e a contribuição das instituições para crianças menores de sete anos, tal como a infância foi tratada diante dos órgãos públicos, investigando as diversas concepções de educação e de crianças na sociedade.



A concepção de criança que adotamos considera-a como um sujeito histórico, que nasce num tempo, numa classe social e num determinado contexto sociocultural. Sendo assim, ela não pode ser um cidadão do futuro, se não a concebemos como um sujeito do presente.

(KRAMER; LEITE; NUNES; GUIMARÃES, 1999, p. 85).

5. Desenho – aluno da 3ª fase pré-escolar (2005).

4. A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Iniciamos este capítulo trazendo à memória um personagem dos primórdios da educação da modernidade que, já naquele momento, abordou a educação de crianças pequenas com um método inovador para seu tempo, que se pode considerar quase anacrônico. Os manifestos do século XVI, de Lutero, já apontavam a necessidade de um ambiente lúdico para a criança diferente do âmbito familiar. Conforme nos indica Jardimilino (2009):

Parece um tanto fora de lugar falar em ludicidade na educação, no tempo de Lutero, quando a criança ainda era pouco considerada, tida como um adulto em miniatura, um projeto. Mas, também nesse aspecto, Lutero se antecipou ao seu tempo: sua concepção de infância na relação com a educação ressaltava o prazer na arte de brincar, pular e dançar. [...] Sua luta era para que fossem incorporadas as questões lúdicas no processo didático pedagógico, diferentemente, portanto, das concepções de jogo e de brincadeira como entretenimento da família e dos jovens na vida cotidiana. (JARDILINO, 2009, p. 58 e 63).

A educação de crianças pequenas antecede os jardins-de-infância⁹ de Froebel em 1840, o qual tem sua teoria muito valorizada pelo campo acadêmico mundial que pesquisa sobre a fase da Educação Infantil, que após 1860 se difundiu internacionalmente. Esclarecemos, no entanto, que neste trabalho abordamos a educação de “crianças menores de sete anos no Brasil”.

⁹ A denominação “Jardim-de-infância”, o *Kindergarten*, utilizada por Frederico Guilherme Froebel, para designar a escola infantil inaugurada por ele, oficialmente, em 28 de julho de 1840, em Bad Blankenburg, na Alemanha, aparece como instituição pré-escolar tipicamente educativa. Ao escolher esse nome para seu instituto, Froebel opta por uma metáfora do crescimento da planta. Na observação da natureza, percebe que cada planta pertence a uma espécie, tem características próprias e exige do jardineiro cuidados especiais relativos à época de plantio, poda, constância na rega e outros, para crescer. “[...] ao comparar o desenvolvimento da criança ao de uma planta, atribui à jardineira, à professora de educação infantil, e aos esforços conjuntos da escola e da família a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança [...] O *kindergarten* froebeliano destina-se à educação de crianças de 3 a 7 anos”. (KISHIMOTO, 1988, p. 32).

A infância – do vocábulo latino *infantia*: o que ainda não fala, ou idade até aos sete anos – na história é pesquisada em várias áreas, como a medicina, a psicologia, a sociologia, a “educação”. Neste capítulo faremos uma “linha do tempo sobre a educação da infância brasileira”, pois consideramos a história neste momento como base para nossa interpretação da situação atual da formação docente na Educação Infantil.

A educação pré-escolar pode ser focalizada através de suas diversas circunstâncias: a sala de aula e as atividades pré-escolares, as condições socioculturais da comunidade na qual se insere, a situação do país e até o contexto mundial. Por essa razão, muitas são as indagações que permeiam a educação pré-escolar, desde as mais gerais até as específicas. (NICOLAU, 1990, p. 23).

Percebemos nas leituras consultadas que a história da Educação Infantil é ligada a diversos fatores que durante décadas de luta, originaram a Educação Infantil que temos hoje, dentre eles podemos destacar a presença da mulher no mercado de trabalho, aos problemas sociais, ao mínimo de investimento, a despreocupação com a boa qualidade, e principalmente a negação aos direitos da criança. A infância vem percorrendo um longo caminho de busca por seus direitos e a educação é um deles que com lutas, conquistas, retrocessos e contradições fez sua história. História essa, que não podemos deixar de frisar nossa indignação por uma população excluída desde os primórdios e que recentemente foi reconhecida como uma das etapas da educação do cidadão brasileiro.

Apenas para melhor organizarmos nosso debate dividimos a Educação Infantil no Brasil em dois períodos: o que se refere às instituições de crianças de zero a seis anos, anteriores à legislação que a definiu como a primeira etapa da educação básica – a LDB de 1996 – e o posterior a ela. Porém, veremos que não

significa dividi-la em períodos: bom e ruim, pois os problemas que aparentemente deixariam de existir com as alterações da legislação, ainda estão presentes em nosso território nacional.

4.1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL ANTES DA LDB Nº 9394/96

Não é pretensão nossa resumir em algumas laudas a educação da infância brasileira com mais de 500 anos de história, mas compartilhar momentos que contribuíram para melhor compreensão deste trabalho, os quais envolveram a criança na busca pelos seus direitos – o direito à educação. Vemos que a educação das crianças não iniciou com a LDB de 1996, mas esta foi uma estaca de vitória na legislação educacional que omitiu essa população desde o período da colonização.

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2002, p. 91).

A citação acima ilustra o cenário da situação que muitas crianças foram expostas antes do período republicano. As crianças brasileiras, assim como em outras civilizações, tiveram educadores domésticos que eram responsabilizados por elas desde muito pequenas. Podemos perceber na obra de Ina Von Binzer (1994) – *Os meus romanos* – onde descreve, através de cartas que enviava à sua amiga na Alemanha, como era cuidar dos filhos dos senhores na segunda metade do século XIX num país tropical. Mas, além desses educadores domésticos, como eram

chamados, existiram lugares que abrigavam crianças marginalizadas socialmente. Kuhlmann Jr. (2000), Monarcha (2001), Kramer (2006a), dentre outros pesquisadores, apresentam estudos sobre a história de instituições que atendiam crianças menores de sete anos fazendo uma retrospectiva explanatória sobre o período anterior às leis que defendem os seus direitos (ECA, 1990) e garantem a sua educação (LDB nº. 9.394/96).

4.1.1. Os espaços de atendimento à infância

Até 1874 existia no Brasil a “Casa dos Expostos” ou a “Roda” para crianças pequenas bastardas, não desejadas, que eram ali abandonadas ainda recém-nascidas, sem qualquer informação sobre a família e sustentadas por amas-de-leite. Já para os maiores de dez anos, que não apresentassem problemas de saúde, o Estado fundou entre as décadas de 1840 a 1870 “Instituições para Aprendizizes Marinheiros”. Essas crianças eram consideradas na legislação, preconceituosamente, como infratores.

Nesse mesmo período a grande taxa de mortalidade infantil se tornava visível como um problema nacional, tal situação estimulou a atuação de entidades filantrópicas e religiosas. Os espaços que cuidavam das crianças faziam uso delas para interferir na família através de orientações às mães, o que ocorreu desde o período de colonização do Brasil, com a catequização dos pequenos índios. A mortalidade infantil intensa também despertou ações por higienistas para atendimento a essas crianças e orientações feitas às famílias de cuidados sanitários. Percebemos na história que até os anos de 1930 a criança foi vista pelo assistencialismo, com atendimento médico sanitário, distante de preocupações

educacionais. Por este motivo, observamos a presença de médicos que tiveram seus nomes registrados na história da infância brasileira, como o Dr. Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897) e Dr. Ulisses Pernambucano de Mello Sobrinho¹⁰ (1892-1943).

Menezes Vieira criou em 1875 o primeiro jardim-de-infância privado do Brasil no Rio de Janeiro, no Collegio Menezes Vieira, com direção de sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira. Foi aberto para servir meninos de três a seis anos da elite, com atividades diversificadas nas áreas de desenho, ginástica, pintura, linguagem, escrita, leitura, cálculo, história, geografia e religião. Maria Helena Camara Bastos (2001) realizou estudo sobre esse jardim-de-infância do colégio, inclusive sobre métodos de ensino, registros, prêmios e sua busca pelo reconhecimento pedagógico. Esse jardim-de-infância serviu de referência para outras instituições por utilizar, principalmente, as teorias froebelianas.

Em 1877 foi inaugurado o Jardim de Crianças da Escola Americana,¹¹ em São Paulo, dirigido por Miss Phoebe Thomas, ligada a missionários norte-americanos. Eles muito contribuíram para a expansão do jardim-de-infância no Brasil com teorias modernas da criança.

Poucos anos depois surgiram os jardins-de-infância públicos em escolas, como a Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo (1896) e, entre 1909 e 1922, mais três no Rio de Janeiro: Campos Sales, Marechal Hermes e Barbara Otoni (OLIVEIRA, 2002).

¹⁰ Dr. Ulisses Pernambucano – Professor e diretor da Escola Normal Oficial de Pernambuco, já antecipava, naquela época, que as futuras professoras devessem ter conhecimento sobre as crianças portadoras de deficiência mental que poderiam receber em suas classes, inclusive no jardim da infância. (OLIVEIRA, 2002).

¹¹ Destacamos que o Jardim de Crianças da Escola Americana deu origem à Universidade Presbiteriana Mackenzie.

A criação do jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos contou com os que celebraram, mas também os que se opuseram às propostas, como José Feliciano de Oliveira, ex-professor da Escola Normal, alegando que nessa fase de desenvolvimento infantil a educação deveria ser estritamente materna. Outro oponente, João Köple, fundador da Escola da Neutralidade e ex-professor do Colégio Rangel Pestana, publicou diversos artigos em jornais da época manifestando sua oposição às mesmas propostas. Todos esses artigos contrários à inovação da Escola Normal de São Paulo foram respondidos por outros a favor, que foram utilizados por Monarcha (2001), juntamente com os dois volumes publicados em 1896 e 1897 da *Revista do Jardim-de-Infância*, para análise, a fim de verificar e avaliar as finalidades atribuídas ao jardim-de-infância na época. A repercussão dos textos trazidos na revista foi tão notável que influenciou as concepções sobre o ensino da infância por décadas. Além dessa revista, os que incentivavam o jardim-de-infância contavam com o *Guia para as Jardineiras*, como manuais de ensino que apostavam no método froebeliano utilizado na época. Apesar de a revista ter somente dois volumes publicados, ela contribuiu positivamente no cenário educacional no final do século XIX e início do século XX, principalmente para as questões da educação da infância brasileira.

Durante esse período que surgiram os jardins-de-infância, os debates da nova proposta de atender as crianças de três a seis anos, que até o momento eram totalmente esquecidas, ganhou proporção e, de acordo com Kramer (2006b) por conta disso, foi criado em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, com sede no Rio de Janeiro. Eles atenderam especificamente crianças menores de oito anos desvalidas de cuidados. Esse instituto contribuiu com a criação de creches, jardins-de-infância, maternidades, a realização de encontros,

publicações e com a organização do Departamento da Criança no Brasil, em 1919. Esse departamento era de responsabilidade do Estado, no entanto a implementação e as atribuições ficaram a cargo do instituto que promovia diversas ações de cuidados às crianças desfavorecidas e que, inclusive, organizou o primeiro e o segundo Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922 e 1933).

Destacamos que as ações nesse período foram extremamente assistencialistas e médicas, com mínimas ações educacionais. Após a década de 30 do século passado, o cenário da infância e, conseqüentemente, da sua assistência foi lentamente alterado com total influência das mudanças políticas e econômicas da época.

Na década de 1940 se concretizou a proposta do Parque Infantil, em São Paulo, que foi modelo nacional de instituição infantil que se diferenciou pela faixa etária atendida: “Uma característica distinta da instituição era a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar.” (KUHLMANN JR., 2000, p.9). Existiu ainda a Casa da Criança por mais de dez anos entre as décadas de 1940 e 1950, com integração da creche à escola primária, com atividades extras.

A existência das instituições de crianças pequenas era dirigida aos filhos de mães¹² da camada mais pobre até a década de 1940. Os imigrantes tinham conhecimento de movimentos europeus e norte-americanos nessa mesma época, que por sua vez, eram trabalhadores com idiomas diferentes e organizavam escolas para seus filhos ficarem. A saída das mulheres de classe média ao mercado de trabalho após o final da Segunda Guerra Mundial, aumentou a procura por vagas nas instituições e toda essa demanda promoveu o atendimento de crianças em

¹² A lei trabalhista na década de 1920 previa creches nas fábricas para filhos de mães operárias.

instituições particulares. A expansão da rede particular de educação infantil foi tão intensa que Campos (2009) demonstrou dados de 2003: segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), crianças de classe média compunham a maior porcentagem das matriculadas na Educação Infantil, principalmente entre quatro e seis anos (idades que antecediam a alfabetização).

Nos textos consultados termos como creche, jardim-de-infância, escolas maternais, centros de recreação, dentre outros, são utilizados para nomear instituições que atenderam crianças antes do período escolar. Por um momento na história houve a diferenciação entre maternal e jardim-de-infância, sendo o primeiro para crianças de 2 a 4 anos e o segundo para as de 5 e 6 anos. Ocorreu também sequenciação de nomenclaturas: berçário, maternal, jardim e pré-escola.

Como podemos perceber as instituições começaram a atender primeiramente crianças acima de dois anos e tempos mais tarde os bebês também chegaram; afinal, com a presença da mulher no mercado de trabalho, principalmente após a década de 1930, as legislações asseguravam o afastamento do trabalho após o parto, respeitando a amamentação, no entanto o tempo era insuficiente para o período de aleitamento da criança.

Uma das consequências da Primeira Grande Guerra, com o aumento do número de mulheres nas fábricas, pelo fato de os homens estarem em batalha, foi a reorganização da divisão do trabalho e do espaço: locais para aleitamento e introdução de mulheres como supervisoras. (BOEL; AGUSTINI, 2008, p. 23 e 24).

No Brasil ocorreu como na França e outros países que, após a descoberta da “amamentação artificial”, a criação de creches se tornou favorável. Como prova disso, Kuhlmann Jr. (2000) destacou que na França, em 1844, a creche foi criada

quando “[...] com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial – que a creche encontra condições mais efetivas para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil.” (KUHLMANN JR., 2000, p. 7).

A criação de creche em universidades e órgãos públicos também se tornou tendência, era nítida a necessidade de maior campo para instituições que atendessem a infância. Em 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, em “situação de emergência” sugeriu que as diversas denominações religiosas criassem “Centros de Recreação” (KUHLMANN JR., 2000). O Movimento de Luta Pró-Creche no final da década de 1970 teve grande influência nas discussões da educação infantil, quando com a ausência de políticas públicas voltadas para crianças de zero a seis anos e o precário atendimento das instituições que já existiam, geraram um movimento social de busca pelos interesses, na sua maioria mulheres, que organizavam e articulavam atividades coletivas de reivindicações pela infância.

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jogo das obrigações domésticas, como separação dos limites da estrutura familiar. As idéias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confunde com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN, 2000, p.11).

A linha do tempo da história da educação infantil que seguimos até o momento – anterior a LDB de 1996 – acompanhou o surgimento das instituições que atenderam a faixa etária que estamos pesquisando, porém Kramer (2006a) analisa órgãos de ordem pública e privada para caracterizar a concepção da infância na

educação pré-escolar, que classifica de compensatória. Esta análise também contribuiu para o cenário que pretendemos construir até o término deste capítulo: a conquista da infância pelo seu direito à educação no Brasil.

Parte-se do princípio de que a educação pré-escolar é hoje proposta como educação compensatória, e se recorre ao passado para que se possa melhor compreender o que essa “compensação” significa, e de que maneira ela se apóia em um conceito único de infância. (KRAMER, 2006a, p. 63).

4.1.2. Os órgãos públicos e a infância

Para tomarmos conhecimento dos órgãos públicos voltados à assistência infantil, em 1940, uma das divisões do Departamento Nacional de Saúde foi substituída pelo Departamento Nacional da Criança, que tinha propostas direcionadas à saúde da criança e depositavam a maior responsabilidade da situação precária das condições infantis à família, desconsiderando a situação econômica e social do país. Ao tratarmos desse período histórico da infância no Brasil, apesar de não ser o foco deste trabalho, devemos lembrar das condições da criança trabalhadora previstas na Constituição de 1937, que eram consideradas menores operários.

Além da área da saúde, o Departamento de Justiça Nacional também desenvolveu ações visando favorecer os menores abandonados com a criação do Serviço de Assistência aos Menores (SAM), em 1941. Por falta de condições necessárias para garantir a readaptação dos menores, o SAM foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). Esses órgãos, apesar de não serem de caráter pré-escolar, favorecem a interpretação da concepção de infância assistencialista e punitiva na época.

Percebemos que historicamente a criança sempre ficou na dependência da disponibilidade dos interesses do governo, contando com entidades particulares, religiosas e filantrópicas, visto que o governo afirmava não ter condições de assumir total responsabilidade sobre suas crianças. Exemplo disso, foi a criação no Brasil, em 1950, do escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)¹³, em João Pessoa e, em 1953, por iniciativa privada, do comitê brasileiro da Organização Mundial da Educação Pré-escolar (Omep)¹⁴, ambos favoreceram questões problemáticas sobre a infância brasileira.

Na década de 1970, o Ministério da Educação passou a administrar a educação pré-escolar, quando além da suposta solução para o problema social infantil, começou-se também a pensar numa educação preparatória para a alfabetização, visto que um dos maiores problemas na época era o analfabetismo. Entre as décadas de 70 e 80 do século passado, as lutas e reivindicações pela educação infantil foram feitas por mulheres, educadores e por aqueles que buscavam a democracia. Por fim, na Constituição de 1988 a criança e sua educação ganharam espaço na lei e nas discussões, em que a educação passou a ser direito da criança e dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, também foi um marco para a infância e o reconhecimento dos seus direitos na sociedade. O documento já esclarecia no artigo 54 que o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos” era dever do Estado. Mais tarde na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, se definiu o direito à educação de zero a seis anos como a primeira etapa de ensino da educação básica. Todo este processo de ganhos da infância na legislação nacional não foi natural, foi um período de grande luta e conquista para as crianças menores

¹³ Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Disponível em:< www.unicef.org.br>.

¹⁴ Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep). Disponível em:<www.omep.org.br>.

de sete anos, pois a educação era somente de direito a partir da fase fundamental de ensino, o que deixava totalmente excluído o direito dos pequenos cidadãos. Há 13 anos houve uma ruptura na educação a partir da LDB, quando as crianças passaram a ter amparo jurídico na educação pública – uma população até então excluída.

Em 1979 pouco mais de 5% das crianças de zero a seis anos era atendido no pré-escolar, número que cresceu dez anos depois para 14,7%; porém considerado ainda um índice pequeno. Em 1996, a Educação Infantil já subdividida, a creche (0 a 3 anos) era de 7,43% e a pré-escola (4 a 6 anos) era de 48,22%. Além desses números, uma pesquisa feita sobre o perfil das crianças brasileiras menores de sete anos que frequentavam as instituições, de acordo com os resultados obtidos da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001) apresentou características dessas crianças matriculadas, da família, das que não estão matriculadas, dentre outros índices que nos confirma a importância de pesquisas na Educação Infantil. Vejamos os índices de matrículas de São Paulo e Jandira, de acordo com os censos do Inep:

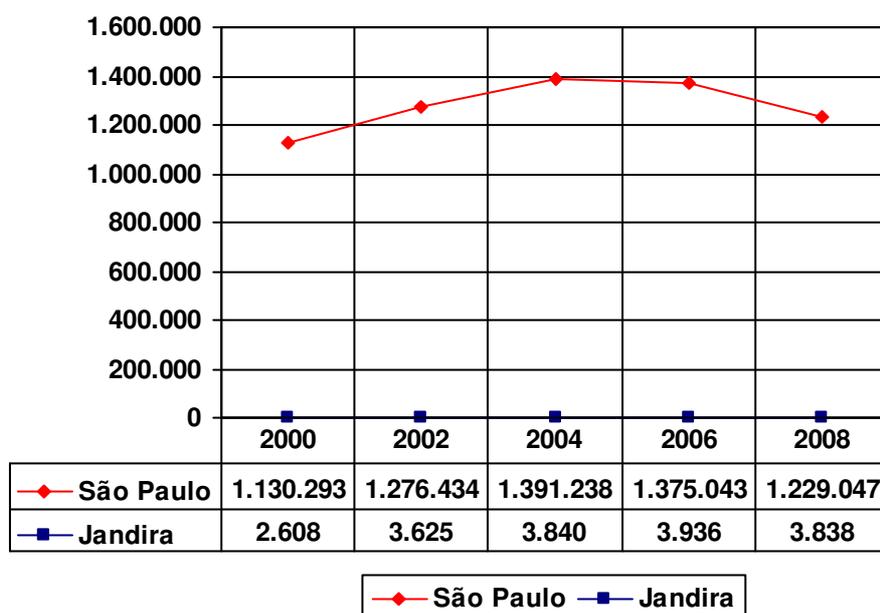


Gráfico 3 – Número de matrículas em São Paulo e Jandira de 2000 – 2008 / Fonte: Inep (out. 2009).

Apesar da grande diferença entre os números de São Paulo (Estado) e de Jandira, percebemos que ambos tiveram ascendência de matrículas entre os anos de 2000 e 2004, no entanto o índice de São Paulo desde 2006 mostra uma queda e, Jandira apresenta a mesma situação dois anos depois. O objetivo de sinalizar estes dados, antes das leituras feitas dos destaques da Educação Infantil posterior à LDB nº 9394/96, se dá ao fato de ilustrarmos o atual cenário.

O retrato atual da Educação Infantil brasileira é a resposta ao seu passado durante todo século XX e a prioridade da educação de crianças menores de sete anos que nunca existiu no sistema de ensino. A infância atravessou a etapa médico/sanitária até o começo do século passado, logo depois instalou-se a etapa do total assistencialismo e atualmente permanece médico, sanitário, assistencial e educacional – todos precários. O direito da classe dominada pela Educação Infantil é mais agravante, pois vemos o ganho que houve a partir da LDB, mas esses ainda não são totalmente contemplados com seus direitos.

Evidentemente, o atendimento ao pré-escolar em nada irá alterar a infraestrutura econômica da sociedade brasileira. [...] não é dele que depende a mudança social. No entanto, a educação pré-escolar precisa ser considerada como um direito dos filhos das classes sociais dominadas, a quem são dificultadas, e até mesmo impossibilitadas, as mínimas condições de vida. Não se pode esquecer que as análises sobre o tipo de educação pré-escolar proposta se referem a apenas 3,51% de 21 milhões de crianças que têm – todas – o direito de recebê-la. (KRAMER, 2006a, p. 91).

4.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL POSTERIOR À LDB E A REALIDADE NAS PESQUISAS

As menções feitas na LDB nº 4024/61 sobre a educação de crianças menores de sete anos, dizem respeito ao atendimento em escolas maternais e jardins-de-

infância, mencionando ainda no seu texto que empresas que mantivessem mulheres no seu quadro de funcionários seriam “estimuladas a organizar e manter” instituições com parceria, ou não, com os órgãos públicos para o atendimento de seus filhos (artigos 23 e 24 da lei). Já a Lei 5692/71 dispôs que os sistemas devessem velar para que essas crianças menores de sete anos recebessem a educação nas escolas maternas, jardins-de-infância ou outras instituições, o que não contribuiu para a situação da educação da infância. Portanto, a Educação Infantil precisou de uma segunda LDB para ser reconhecida no sistema de ensino em 1996. O ganho com a Lei nº 9394/96, em termos de legislação nacional, foi especial para a criança brasileira, concordamos com Saviani (2004) quando classificou essa lei como o maior legado do século XX para a Educação Infantil.

Podemos considerar, nesse cenário da Constituição de 1988, até a data deste trabalho, mais de 20 anos com direito da criança à educação de qualidade, em que, mesmo considerando os avanços, há muito a ser feito para aproximar os escritos da lei à realidade.

O trabalho sobre pesquisas na área de 1996 a 2003, elaborado por Campos, por Füllgraf e Wiggers, *A qualidade da educação infantil brasileira – Alguns resultados de pesquisa* (2006), se caracterizou principalmente pela comprovação do distanciamento da aplicação da lei à realidade. Este documento é importante para os pesquisadores de Educação Infantil, que foi organizado em quatro temáticas: Profissionais de educação infantil e sua formação; Propostas pedagógicas e currículo para educação infantil; Condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições; e Relações com as famílias.

Maria Malta Campos sintetizou no artigo *Educação Infantil* (2006), as mudanças previstas na LDB 9394/96:

Essa definição legal introduziu mudanças importantes: primeiro agregou as creches para crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de magistério do nível médio e como meta, a formação em nível superior; terceiro, estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na Educação Infantil, respeitando a opção das famílias, ou seja, sem o caráter obrigatório que caracteriza o Ensino Fundamental; e quarto, adotou um critério universal – o da idade – para diferenciar a creche da pré-escola, esta última dirigida às crianças entre 4 e 6 anos de idade. A legislação também determinou que os municípios devem, prioritariamente, atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. (CAMPOS, 2006, p.2).

Ressaltamos que a idade determinada na lei é uma das diferenciações entre a creche e a pré-escola. A carga horária entre elas também é diversificada, sendo a creche em horário integral e a pré-escola em meio período ou em turnos. No entanto é válida para ambas a discussão que deve ser principalmente de caráter educativo, não só assistencial. Contudo, mesmo posteriormente a LDB, a atribuição das vagas, principalmente das creches públicas, são priorizadas de acordo com as necessidades da família, se caracterizando como assistenciais.

Uma questão que aparenta ser atual, no entanto perpassa séculos, refere-se ao papel da educação de crianças de zero a seis anos. O cuidar e o educar se misturam confundindo todos os papéis. Oliveira (2002) afirma que “Creches e pré-escolas não devem nem substituir a família nem antecipar práticas tradicionais de escolarização.” (OLIVEIRA, 2002, p. 38). Cuidar e educar a “criança pequena” são atos herdados da responsabilidade familiar, principalmente materna, o que até hoje faz predominar a presença de mulheres nessa etapa de ensino. É essencial destacarmos aqui que as profissionais são quase na totalidade mulheres, uma discussão sobre gênero que percorre por toda a história da Educação Infantil. Cerisara (2002) trata sobre essa questão, da

[...] constituição feminina das profissionais de educação infantil, sendo o gênero entendido como constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e como um primeiro modo de dar significado às relações de poder. [...] eixos fundamentais da socialização feminina, a maternagem e o trabalho doméstico, uma vez que em nossa sociedade tanto na esfera doméstica (famílias) quanto na esfera pública (creches e outras instituições de educação infantil), a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças pequenas é das mulheres. (CERISARA, 2002, p. 22).

A pesquisa (2003) organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) afirma que 85% dos profissionais do magistério da educação básica são do sexo feminino. Os dados são demonstrados com números por etapas de ensino, iniciando somente a partir da 4ª série do Ensino Fundamental, ou seja, não aparecem referências sobre a Educação Infantil, no entanto descrevem que a proporção de mulheres diminui gradativamente conforme aumenta a série. Atentando a essa informação do INEP, comprovamos que é na Educação Infantil o maior número de mulheres atuantes como professoras, apesar do documento se referir a “professores de educação infantil”.

A ANPEd, fundada em 1976, reúne anualmente educadores e pesquisadores, organizados em Grupos de Trabalho – GT de acordo com o campo temático estudado. Dentre eles o GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, que por todo tempo desde a sua criação, foi atuante nas discussões e adequações das legislações, assim como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)¹⁵ (fundada em 1986, com sede atual em Brasília) e o Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)¹⁶ que conta com a participação de diversos fóruns estaduais de Educação Infantil do Brasil desde 1999.

¹⁵ Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, fundada em 1986, exercendo representações nas discussões da educação infantil pública. Disponível em: <www.undime.org.br>.

¹⁶ Mieib – Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil, tendo seu primeiro encontro com participantes atentos às discussões da educação infantil na 22ª Reunião da ANPEd, em 1999. Este

Um dos principais materiais do MEC, conhecido pelos professores devido a sua distribuição nas escolas, são os volumes dos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI). Conforme Martinez e Palhares (2005) 700 pareceristas da área de Educação Infantil receberam o texto preliminar dos Referenciais para opinar, no entanto as respostas foram bem diversificadas. No momento de descrever os programas de formação continuada dos quais as professoras entrevistadas participaram em Jandira, nos aprofundaremos nas críticas desse material, que o foi “material chave” para as discussões. Uma pesquisa realizada pelo Mieib (2002) descreveu que o objetivo do MEC com esse material distribuído em escolas de todos os estados foi de “[...] socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas nesse nível de ensino, sugerindo formas de ações adequadas às necessidades educativas e de cuidados específicos, próprias à faixa etária de 0 a 6 anos.” (MIEIB, 2002, p. 17).

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2001 pela Lei nº 10.172, propõe metas para o desenvolvimento educacional do país e aconselha que cada Estado e Município as elaborem em concordância, sugerindo orientações à Educação Infantil, de acordo com 25 metas e objetivos descritos no texto, visando a ampliação e a melhoria de atendimento às crianças menores de sete anos.

Outros dois documentos relevantes para a etapa de ensino pesquisada, referem-se à Lei nº 11.274/06, conhecida como a “Lei do Ensino de Nove Anos” e a transição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A lei mencionada de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da atual LDB,

movimento é representado por fóruns de diferentes estados brasileiros. Disponível em: <www.mieib.org.br>.

dispondo o Ensino Fundamental com duração total de nove anos, que obriga a matrícula da criança aos seis anos de idade, com implantação total da lei até 2010. A proposta traz em seu documento o objetivo de assegurar que todas as crianças tenham mais oportunidades num tempo maior na escola. Este debate ainda está um tanto dividido, pois há os que condenam, os que aprovam e os que simplesmente aceitam. É histórico e muito comum separar a Educação Infantil do Ensino Fundamental, não só com as crianças, também com os docentes, no entanto há criança de cinco anos, que está para completar seis, que está no meio dessa confusão e disputa, quando, na realidade, ela apenas percebe essa divisão, não por si mesma, mas pelo cotidiano na escola. As críticas de pesquisadores da Educação Infantil apontam principalmente por uma escolarização precoce. Outros acreditam como uma medida positiva dessa política educacional, por garantir que crianças menos privilegiadas tenham oportunidade de vagas nas escolas públicas antes dos sete anos de idade. No entanto as principais discussões têm sido em torno das práticas pedagógicas com estas crianças menores no Ensino Fundamental. Kramer (2006b) expressa sua opinião pensando na criança como criança

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. (KRAMER, 2006b, p. 110-111).

Quanto à transição do Fundef para o Fundeb, também há opiniões diversas. A aprovação do Fundeb instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, convertida na Lei nº 11.494/07, com previsão de total implantação em 2009, com vigência até 2020, substitui o Fundef criado em 1998. As

discussões são acerca dos benefícios que o Fundeb pode favorecer à qualidade da Educação Infantil e, principalmente da persistência histórica da disparidade entre as leis e a realidade. Apesar do Fundef ter vigorado após a LDB de 1996, ele priorizou o Ensino Fundamental e excluiu as creches e pré-escolas das fontes de financiamento. Não podemos deixar de confirmar um ganho para a Educação Infantil, visto que pela primeira vez o financiamento da educação de crianças menores de seis anos fez parte das propostas legais nacionais. Esse financiamento diz respeito não somente aos recursos físicos e materiais para as crianças, quanto para os profissionais da educação que nela atuam, como, por exemplo, a sua formação em serviço, que é o foco deste trabalho. No entanto é desigual e insuficiente para as necessidades da Educação Infantil que há décadas tem sido marginalizada e esquecida no Brasil. Há uma mobilização nacional representada por entidades que lutam pelos direitos educacionais da criança, tendo como um dos veículos de divulgação o Mieib, intitulada como “Fundeb pra Valer”¹⁷. Seus integrantes acompanham e se articulam para que a proposta desse novo fundo para a educação garanta a expansão e a melhoria da qualidade da Educação Infantil. O maior desafio desse movimento diz respeito a manter o investimento do Fundeb para as creches, que depois de tanta luta no Congresso, corre o risco de ser excluída por conta da Proposta de Emenda Constitucional nº 415/2005, que destina recursos somente para as pré-escolas, comprometendo a educação de 11,3 milhões de crianças de zero a três anos de acordo com a comissão dessa mobilização.

Percebemos a luta no tatame educacional brasileiro da Educação Infantil até hoje, seja pelo seu financiamento, pela melhoria da qualidade de educação para as crianças de zero a seis anos, como pela melhor formação docente que atua nessa

¹⁷ Fundeb pra Valer. Disponível em:< <http://www.campanhaeducacao.org.br/fundebpravalor>>. Lema: “Direito à Educação começa no berço e é pra toda vida!”. Acesso em: 25.fev.2010.

etapa de ensino. A importância da Educação Infantil tem sido debatida e se feito presente na sua aplicação e na legislação nacional, e sua história nos mostra o progresso conquistado com veemência e o lugar que ocupa atualmente.

[...] é ótimo que prepare, sob todos os aspectos, pois nossos indicadores de aproveitamento na escola primária são obscenos. Então, se preparar, ótimo. Mas não é só isso. A infância da criança está sendo vivida neste momento, e é bom que ela seja bem vivida. Se a criança passa 8 horas por dia numa instituição de educação infantil, praticamente está passando a infância ali. Então precisa brincar, desenvolver-se, socializar-se, criar habilidades motoras etc. O Brasil deu um passo importante na definição de sua legislação. Somos vistos com muita curiosidade pelos analistas de políticas educacionais internacionais, porque foi um país que fez isso de forma ousada. Pegou a faixa de 0 a 6 anos e colocou inteira na educação. Outros países, como a Suécia, estão fazendo isso só agora, e depois de um grande debate. (CAMPOS, 2009, p. 14).

4.3. REFORÇANDO A CONCEPÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

A criança passou por diversas concepções ao longo dos tempos e neste momento, acreditamos que o passado nos faz refletir a situação do presente. Atualmente está bem disseminada a ideia que a criança está em processo de desenvolvimento desde o nascimento e que há necessidade de um espaço de socialização e de aprendizagem, e não do isolamento ou só do cuidado. Tal compreensão não surgiu junto com a educação de crianças pequenas há séculos atrás, mas foi se transformando juntamente com a luta por uma Educação Infantil de boa qualidade. Em decorrência a prática pedagógica de docentes da Educação Infantil deve-se inserir na mesma linha de concepção.

No início da sociedade, e por muito tempo na história as crianças eram tidas como um pequeno adulto, onde faziam trabalhos de adultos, vestiam-se, se

comportavam e eram tratados como tal. A partir do momento que a criança deixou de ser tratada dessa forma e passou a ser considerada socialmente criança, abriram-se portas para a família exercer uma educação autoritária, diversas vezes repressiva, que se confundia com a dependência de cuidados familiares.

Outra situação que perdurou por séculos foi a compreensão de que as crianças menores de sete anos necessitavam apenas do cuidado no lar, seja materno ou por cuidadores domésticos.

Em seguida, com o aparecimento de instituições para crianças pequenas e em razão da situação social e econômica do final do século XIX, foi se construindo lentamente a necessidade de inseri-las nesses espaços, prevalecendo ainda a disciplina rígida e o cuidado assistencial.

No momento em que a preocupação era com a alta taxa de mortalidade infantil e com os abandonos nas rodas, a concepção de criança tinha por base a vergonha indesejável e a ausência do vínculo com as famílias, prevalecendo a proposta médico/higienista. A ligação criança-saúde-cuidado durou (ou dura) décadas, se mantendo no período da industrialização e na entrada das mulheres nas atividades econômicas.

A partir da década de 1970 a preocupação com o analfabetismo alterou a concepção de educação de crianças menores de sete anos, passando a ser também compreendida como um momento preparatório, de cunho pedagógico. Desde então, seguindo os debates e as conquistas de direitos da criança, a concepção de Educação Infantil se in/define numa dicotomia entre o cuidar e o educar.

Nas duas últimas décadas a ciência com pesquisas sobre o desenvolvimento da criança tem contribuído para a atual concepção da educação na infância com

propósito de socialização, desenvolvendo práticas educativas no coletivo, considerando-a um sujeito histórico, num contexto sociocultural, favorecendo seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social (DORIGO; NASCIMENTO, 2007).

Nesta concepção não há separação entre o cuidar e o educar, no entanto o assistencialismo, principalmente atrelado a população menos favorecida, necessita ser transformado.

Essa concepção de assistencialismo como um serviço prestado ao pobre, está ainda muito presente na consciência das pessoas, pois mudar uma concepção requer muito mais que apenas mudar a prática, os móveis, o espaço, requerem principalmente assumir as especificidades da educação infantil, mudar conceitos, rever as diferentes concepções sobre a infância, entender as relações sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (DORIGO; NASCIMENTO, 2007, p. 27).

As práticas trabalhadas na criança de zero a seis anos causam efeitos no crescimento e na formação do indivíduo. Portanto, a formação do professor atuante nessa etapa da educação necessita se conscientizar do seu papel e da importância dessas reflexões.

A atual proposta da Educação Infantil, já com a sua concepção atualizada, não mais assistencialista, com enfoque educacional, ou seja, transformando-se em uma proposta pedagógica aliada ao cuidar, procura atender a criança de maneira integral, respeitando suas especificidades. De acordo com a LDB de 96, ficou determinada a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo as seguintes disposições:

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 9 e 13).

Machado (1999), Kishimoto (2002), Kramer (2005 e 2006a) e Campos (2006) contribuem com suas pesquisas para tal concepção, além das definidas na LDB.

Hoje tem-se um consenso de que a criança descobre a todo o momento e aprende no contato com um ambiente variado, de forma integrada, através de situações do cotidiano, como no próprio brincar – proposta essa que associa intimamente ao prazer.

O ambiente na Educação Infantil é de suma importância, pois deve favorecer as variadas formas de exploração do seu desenvolvimento, como a do seu corpo, da sua imagem, do outro, das relações com o outro, da expressão verbal, das diversas formas de comunicação, que possibilitem seu crescimento e a abertura de contribuição para a transformação social.

Apoiando-se na proposta crítica com fundamentação psicocultural da Educação Infantil Kramer (2005) privilegia os fatores sociais e culturais no desenvolvimento da criança e acrescenta metas na construção dos seus conhecimentos:

[...] a construção da autonomia e da cooperação, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação do autoconceito estável e positivo, a comunicação e a expressão em todas as formas, particularmente ao nível da linguagem. [...] Assim, não estamos interessados em apenas formar crianças que sejam “inteligentes” [...] Na nossa concepção, o desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente, se caminhamos no sentido de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa. (KRAMER, 2005, p. 37).

Todas essas considerações e contribuições para a Educação Infantil foram propostas debatidas por décadas. Sendo assim, é possível afirmar que a transição de concepções de crianças e sua educação sempre estiveram ligadas ao cenário econômico/sócio/político, considerando o tempo, o local e o papel do homem nele.

A concepção de criança vem mudando ao longo dos tempos revelando as diferentes maneiras de se considerar a criança dependendo da cultura, etnia e da classe social a qual pertence, revelando assim a diversidade cultural e social que compõe a sociedade brasileira. (DORIGO; NASCIMENTO, 2007, p. 28).

Neste capítulo consideramos historicamente a concepção de Educação Infantil no cenário brasileiro a fim de compormos a base teórica para as análises das entrevistas com as professoras de pré-escola de Jandira, no entanto, cabe-nos a seguir contextualizarmos, também com base na história, o cenário educacional jandirense que essas professoras vivenciam diariamente, para assim aproximarmos as concepções.

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](#)