

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TACIANA SACILOTO REAL CORDÃO

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES
DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE**

CAMPINAS

2013

TACIANA SACIOTO REAL CORDÃO

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES
DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação sob orientação da Profª Drª Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

CAMPINAS

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71
794n

Cordão, Taciana Saciloto Real.

Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade / Taciana Saciloto Real Cordão. - Campinas: PUC-Campinas, 2013. 202p.

Orientadora: Heloisa Helena de Oliveira Azevedo.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Professores de educação pré-escolar. 3. Educação de crianças. 4. Creches. I. Azevedo, Heloisa Helena de Oliveira. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.71

Autor: CORDÃO, TACIANA SACILOTO REAL.

Título: "NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE".

Orientador: Profa. Dra. HELOÍSA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO

Dissertação de Mestrado em Educação

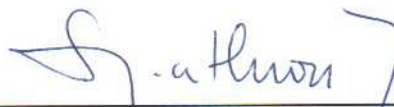
Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 31/10/2013

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. HELOÍSA HELENA O. DE AZEVEDO



Profa. Dra. MARIA SILVIA P. M. L. DA RÓCHA



Profa. Dra. MARA REGINA MARTINS JACOMELLI

Dedico esta dissertação a minha pequena e querida Alana, que me dá tanta força de ser cada dia melhor, ao Junior, meu querido companheiro, que tanto contribuiu para que eu pudesse realizá-la e ao Giovanni que tanto mexe na barriga, enquanto escrevo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar a oportunidade de concretizar mais essa fase da minha vida com saúde e alegria.

Ao Junior, meu grande companheiro, por toda colaboração, paciência e cumplicidades de todos os momentos.

À Alana, que, apesar de tão pequena, soube esperar pacientemente a mamãe para brincar. Ao Giovanni, que mesmo antes de nascer, me dá ainda mais força para encerrar essa jornada.

À Prof^a Dr^a Heloísa Helena, que, com tanta sabedoria e paciência, orientou-me e me ensinou durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras Maria Sílvia e Mara Jacomelli, que fizeram parte da banca examinadora no exame de qualificação e na defesa, pela valiosa contribuição na continuidade e conclusão desta pesquisa.

Aos meus pais, Luzia e Pedro, que, com sabedoria, ensinaram-me o caminho da vida.

Às minhas irmãs, Tacimara e Tacilaine, que sempre me incentivaram nessa nova missão.

Aos professores do PPGE da PUC-Campinas, pelos valiosos conhecimentos, pelas aulas e pelo incentivo.

Aos colegas do curso, pelas conversas, pelo apoio e troca de conhecimento.

Aos profissionais de educação infantil que participaram desta pesquisa.

Meu obrigado a todos.

RESUMO

Esta pesquisa trata de necessidades formativas de professores de educação infantil, cuja problemática situa-se em identificar quais as necessidades formativas de professores de educação infantil que trabalham com crianças de zero a três anos de idade e as dificuldades que enfrentam no exercício da função de professores de educação infantil. Defendemos que nessa etapa da educação básica se tenha intencionalidade no ato de ensinar aos pequenos, compartilhando de uma concepção que visa um atendimento feito por professores formados em curso superior, com formação adequada às exigências da prática docente com as crianças de zero a três anos de idade. Nosso objetivo central foi identificar as necessidades formativas de professoras dessa faixa etária, de dois Centros Municipais de Educação Infantil do município de Campinas, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental da matriz curricular e ementas de disciplinas de educação infantil de cursos de formação inicial, da região metropolitana de Campinas. Buscamos também verificar os conhecimentos relacionados especificamente à formação para o trabalho com as crianças de zero a três anos de idade. A análise dos dados foi realizada com base na teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano e na pedagogia histórico-crítica. Nossos resultados revelaram a necessidade de os cursos de formação inicial considerarem o trabalho docente como práxis, defendendo a indissociabilidade entre a teoria e prática, em todas as disciplinas dos cursos de pedagogia. Além disso, a formação inicial de professores deve aproximar-se da realidade das escolas, tendo o trabalho docente como ponto de partida, fundamentado pelas teorias da educação. Outra questão discutida em nossa pesquisa é a desvalorização do professor de educação infantil. Por fim, apontamos a necessidade de que esse professor seja reconhecido como docente que realiza em sua prática um trabalho intelectual, intencional e consciente, visando o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Palavras-chave: Formação de professores. Creche. Educação infantil. Formação inicial. Necessidades formativas.

ABSTRACT

This research deals with the formative needs of early childhood education teachers, whose problematic is identifying what are the formative needs of early childhood education teachers that work with children from zero to three years old and the difficulties that they encounter in their function. We support that in this stage of early childhood education there must be intentionality in the act of teaching children, sharing a concept that aims to have professors with college degree and with a suitable education to the demands that teaching children from zero to three years old requires. Our main goal was to identify the formative needs of early childhood teachers from two Municipal Centers of Early Childhood Education in Campinas city and it was done through semi structured interviews and a documental analysis of the curriculum and early childhood discipline content of initial education courses from Campinas Metropolitan Region. We also verified the specific knowledge related to the education needed to work with children from zero to three years old. The data analysis was done based on the historical-cultural theory of human development and in the historical-critic pedagogy. Our results revealed the need to articulate theory and practice in the early childhood courses, considering the teacher's work as praxis and supporting the inseparability between theory and practice in all pedagogy courses' disciplines. Furthermore, the initial formation of teachers should be close to the schools' reality, having the teachers' work as a starting point and grounded by education theories. Another issue discussed in this research is the early childhood education teachers' belittling. So we pointed out the need for teachers to be recognized as a person who uses intellectual, intentional and conscious work aimed to the development and learning of children in their practice.

Keywords: Teachers' education. Day care center. Early childhood education. Initial education. Formative needs.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS E NO BRASIL	19
1.1 A estrutura do atendimento à educação infantil no município de Campinas.....	21
1.2 A história da educação infantil: retomando marcos conceituais	23
1.2.1 A origem do atendimento às crianças pequenas e sua história até1940.....	25
1. 2.2. A história da educação infantil a partir do surgimento da educação pública municipal de Campinas – 1940	35
CAPÍTULO II ENSINAR E APRENDER: UMA RELAÇÃO HUMANA.....	50
2.1 A pedagogia histórico-crítica e a importância do ensinar na educação infantil.....	51
2.1.1 Entendendo um pouco do sistema capitalista, a luta de classes e suas influências na educação.....	51
2.1.2 As tendências pedagógicas.....	56
2.1.3 As teorias não críticas ou pedagogia liberal	57
2.1.4 As teorias crítico-reprodutivistas.....	60
2.1.5 A perspectiva crítica de educação.....	63
2.1.6 A pedagogia histórico-crítica	65
2.1.7 A pedagogia histórico-crítica e a educação infantil.....	68
2.2 A psicologia histórico-cultural	75
2.2.1 Entendendo as concepções de desenvolvimento e linguagem na teoria histórico-cultural.....	75
2. 2. 2 O jogo e sua importância no processo de desenvolvimento da criança.....	82
2.2.3 O papel da escola no processo de desenvolvimento dos sujeitos.....	89
CAPÍTULO III A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	94
3.1 A feminização do magistério: a formação de professores e a função da mulher na sociedade.....	95
3.2 A política de formação de professores no contexto brasileiro.....	101
3.3 Concepções de formação de professores	118

3.4 A formação de professores na pedagogia histórico-crítica: defendendo a unidade da relação teórico-prática.....	126
CAPÍTULO IV PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	135
4. 1 A coleta dos dados	135
4.1.2 O campo da pesquisa.....	138
4. 1. 3 A construção e análise dos dados.....	144
4.2 A formação dos professores que atuam com as crianças de zero a três anos de idade e suas necessidades formativas	147
4. 2 .1 Necessidades formativas: relação teoria e prática	152
4. 2. 3 Necessidades formativas: algumas especificidades da docência de zero a três anos	167
4 .3 A valorização/desvalorização profissional das professoras que atuam com as crianças pequenas	175
4.3.1 A maternagem	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
ANEXOS	203
Anexo A Roteiro de entrevistas	203
Anexo B Roteiro de análise documental.....	203

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está pautada em uma concepção de educação infantil que defende a importância dessa etapa da educação básica, considerando que esta deve ter intencionalidade no ato de ensinar aos pequenos de forma a atender às especificidades dessa faixa etária. Defendemos também que essa etapa tenha professores formados em curso superior com formação adequada às exigências da prática docente com as crianças de zero a três anos de idade.

O problema desta pesquisa situa-se em conhecer quais as necessidades formativas de professores de educação infantil que trabalham com crianças de zero a três anos de idade, identificando quais conhecimentos teórico-práticos adquiridos na formação inicial auxiliam os professores no exercício profissional.

Diante disso, estabelecemos como objetivos principais compreender quais as necessidades formativas de professores de educação infantil que trabalham com crianças de zero a três anos de idade e identificar as dificuldades que enfrentam no exercício da função de professores de educação infantil. Verificar como os cursos de formação inicial estão abordando a formação de professores para crianças de zero a três anos de idade é outro objetivo a ser alcançado.

Dentre os objetivos específicos, propusemo-nos a analisar os conhecimentos oferecidos pelos cursos de formação inicial; discutir a formação de professores e entender as lacunas deixadas por estes cursos, a partir da compreensão histórica e das concepções de formação reveladas nos relatos de professoras de crianças de zero a três anos de idade; e ainda, discutir a importância de uma concepção de formação de professores baseada na unidade teórico-prática.

Mas por que pesquisar sobre a formação de professores de crianças de zero a três anos? Será que realmente é necessário ter formação para trabalhar com as crianças dessa faixa etária? Para que ter professores em creches? Para que fazer faculdade para trocar fraldas de crianças? Essas são algumas das indagações que ouvimos da população em geral, o que nos remete à necessidade de conhecer mais profundamente sobre o assunto. Buscando elementos que

justifiquem nossa opção por este tema, notamos que a maioria dos artigos, teses e dissertações trazem referência ao profissional de creche como educador, pajem ou monitor, ainda nos dias de hoje.

Esse assunto sempre me inquietou e não foram raras as vezes que vi as pessoas mudarem suas feições quando disse que sou “professora” de educação infantil.

Sempre quis ser professora e, logo ao terminar o ensino fundamental, optei por fazer o magistério por vontade própria. Em 1996, ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que era um curso de magistério diferenciado, pois funcionava em período integral e com uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. No ano de 1999, formei-me no magistério e ingressei no curso de pedagogia de uma universidade pública do município de Campinas, em 2000. No meio desse mesmo ano, fui aprovada no concurso público para ser professora da educação infantil do município de Campinas e ingressei no cargo em 2001. Então, comecei a participar de grupos de pesquisas sobre educação infantil, na universidade onde cursava pedagogia, procurando estudar mais sobre o assunto.

Como professora de educação infantil, poderia atuar com qualquer idade dessa etapa educativa, de zero a seis anos. Durante dois anos, atuei em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) somente com turmas de pré-escola (quatro a seis anos de idade). A partir de 2003, comecei a atuar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), que atende crianças de zero a seis anos de idade, isto é, creche e pré-escola. Nesse contexto, comecei a presenciar os conflitos existentes entre os profissionais com e sem formação provocados pela visão de separação entre o cuidar e o educar, o que resultava na separação das funções e nas disputas quanto à questão salarial. Comecei perceber, assim, a desvalorização daquela instituição pela população, o que não acontecia nas EMEIs – denominadas pela população de “escolinha” –, pois lá eu era tratada como professora pela direção e pelos pais das crianças, enquanto na creche eu era “tia”.

Trabalhei durante um ano com as crianças de um ano e meio a três anos, em uma época em que a professora que trabalhava com as crianças de até três anos tinha duas turmas e alternava o atendimento destas nos dias da semana. Na época, eu tinha 66 alunos, isto é, duas turmas com 33 crianças.

Em 2007, voltei para a pré-escola e percebi que, enquanto no CEMEI eu tinha que mostrar aos pais o meu trabalho para conquistá-los, provando que este não era só de cuidar, mas que eu fazia também um trabalho pedagógico, visando o desenvolvimento das crianças, e que elas aprendiam muito lá dentro; na EMEI, eu tinha de fazer um trabalho de convencimento e mostrar aos pais que meu trabalho não era alfabetizar e encher folhas e folhas com cópias de letras e nomes sem sentidos e entregar calhamaços de papel no final do mês, mas que fazia o trabalho necessário à faixa etária. Sempre tive a confiança dos pais e conquistava-os mostrando o que as crianças tinham aprendido.

Atualmente, estou trabalhando em um CEMEI com as crianças de um ano e sete meses a três anos e ainda fico bastante inquieta quando vejo a desvalorização dessa instituição e de seus profissionais quando contratam pessoas sem formação profissional e incentivam práticas de que nessa faixa etária só é preciso cuidar.

Outro ponto a ser questionado são os cursos de formação inicial que não valorizam essa etapa da educação básica, pois grande parte da carga horária dos cursos de pedagogia é dedicada à formação dos professores do ensino fundamental e, quando tratam da educação infantil, priorizam as discussões sobre a pré-escola.

Minha trajetória profissional e a necessidade de pesquisar e estudar ainda mais levaram-me a ingressar no Mestrado em Educação e a direcionar minha pesquisa para a minha área de atuação e, de forma específica, para as crianças de zero a três anos de idade.

A base teórica desta pesquisa é a pedagogia histórico-crítica de educação, formulada por Saviani, e a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, por Vigotski, veem na educação uma possibilidade de humanização, desenvolvimento e constituição da consciência humana. Ambas discutem o processo de humanização através do trabalho, da ação humana sobre o meio natural, inseridos no coletivo e na relação com outros da mesma espécie.

A pedagogia histórico-crítica, segundo Saviani (2003; 2008), Duarte (2001) e Scalcon (2002), fundamenta-se na matriz teórica do materialismo histórico representadas, basicamente, pelas ideias de Marx. Essa pedagogia defende que a escola deve exercer o seu papel de transmitir os saberes objetivos historicamente produzidos, levando todos os indivíduos a constituírem uma

consciência filosófica, ao tomarem consciência da luta de classes, do seu papel na sociedade e agindo de modo a transformar a realidade em que vivem. A educação é, portanto, a principal maneira de elevar a consciência e o nível cultural da humanidade.

Considerando a importância de ensinar estes saberes, que devem ser de domínio de todos, como um princípio de qualidade da educação básica, a educação infantil se ausenta disso quando não é assumida enquanto escola, descaracterizando sua função de ensinar. Arce (2001a), Azevedo (2005; 2007), Martins e Arce (2009) e Mello (2010) falam sobre as práticas espontaneístas de educação infantil em detrimento das práticas intencionais, discutindo como tais práticas contribuem cada vez mais para a desvalorização dessa etapa da educação básica e de seus professores.

A educação infantil, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, assume o papel do professor que ensina e que tem uma formação que atenda às especificidades dessa idade. O professor deve ter intencionalidade de ação e ter consciência dessas ações embasadas pela teoria.

A teoria histórico-cultural está fundamentada na mesma base da pedagogia histórico-crítica: a base marxista. Esta acredita na necessidade de considerar o ser humano como um ser histórico e cultural, que só se tornará humano através da interação com os outros no meio social e cultural. O desenvolvimento dos indivíduos só ocorre por meio do contato com o outro, por isso somos dependentes da relação social com os outros seres humanos. Os bebês dependem de outros humanos que lhes ensinem, para que aprendam e se desenvolvam. Assim, torna-se essencial o papel da educação levada a cabo nas instituições educativas.

A educação exerce um papel intencional na formação dos processos sociais e psicológicos dos indivíduos e o ensino deve possibilitar o desenvolvimento humano. Assim, é necessário que todos os professores tenham formação e que sejam capazes de entender a importância de sua função como professor que age possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

Dessa mesma forma, o professor que atua com as crianças de zero a três anos de idade tem a função primordial de interferir no desenvolvimento infantil e que possibilitará os primeiros contatos desse bebê com um ambiente tão

diferenciado da sua casa, além de promover a socialização dos saberes e o aprendizado dessas crianças tão pequenas. Para tanto:

[...] escola infantil, deve contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura histórica e socialmente criada, diferente do que ocorre quando a criança é compreendida como pobre de possibilidades – alguém que deve ser protegido e cuidado num ambiente de simulações superficiais e facilitadas da cultura que criam um mundo à parte para a infância, um mundo pobre de vivências com a cultura elaborada. (MELLO, 2010, p.730).

Portanto, é fundamental conhecer como a criança aprende e qual a importância da escola de educação infantil no desenvolvimento e aprendizado dessas crianças, para atuar na docência da educação infantil. Pensar em uma criança cheia de possibilidades em detrimento de uma que precisa apenas ser observada e cuidada faz a diferença no trabalho do professor.

Azevedo (2005) argumenta sobre a necessidade de formação aos professores e ressalta sobre a limitação na formação daqueles de educação infantil, em que se privilegiam as discussões para as crianças de quatro e cinco anos em detrimento das de zero a três. Ela aponta também a necessidade de conhecer as especificidades dessa faixa etária e a importância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, pois é inerente ao trabalho do professor que atuará com essa idade a ação de cuidar. No entanto, esta deve ser realizada de maneira que atenda às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças, sendo inescapavelmente, também, uma ação de educar. A referida autora faz críticas à desvalorização desse profissional e como isso, conseqüentemente, desqualifica essa etapa da educação básica.

As pesquisas realizadas por Gatti (2009), Arce (2001a) e Arce e Martins (2009) nos mostram que é na educação infantil que está presente o maior número de professores sem formação profissional adequada. Os dados demonstram o desinteresse por parte dos governantes em assumir uma política educacional que valorize a primeira etapa da educação básica, apesar de termos isso garantido na legislação a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases, que inclui a educação infantil como um nível da educação básica e exige formação em nível superior para todos os profissionais.

Como ponto de partida desta pesquisa, foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertação da Capes, no período de 2001 a 2010. No primeiro momento, a pesquisa foi realizada com o descritor: “formação de professores de educação infantil”, encontrando um total de oitocentas e nove produções, conforme Tabela 1.

	Mestrado	Doutorado	TOTAL
2001	29	10	39
2002	27	7	34
2003	59	16	75
2004	55	11	66
2005	59	14	73
2006	73	13	86
2007	89	15	104
2008	84	18	102
2009	96	20	116
2010	93	21	114
TOTAL	664	145	809

Tabela 1: Produções encontradas no Banco de tese da Capes no mês de março de 2012 com o descritor: “Formação de professores de Educação Infantil”

Quando a pesquisa foi realizada com o descritor: “formação de professores de 0 a 3 anos creche”, foram encontradas apenas dez produções, sendo que todas estão presentes no descritor inicialmente utilizado, a saber: “formação de professores de educação infantil”.

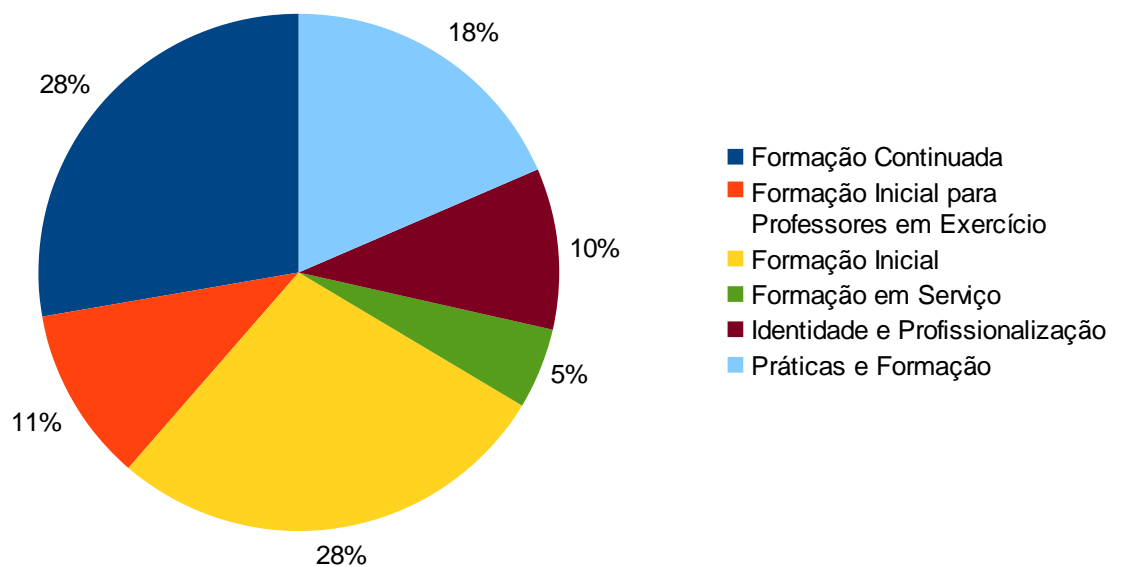
Esses dados nos mostram que grande parte das pesquisas produzidas referem-se à pré-escola. Isso foi verificado durante a leitura dos resumos dos trabalhos. Poucos se referem à creche e, quando se referem, não consideram o profissional como docente. A maioria dessas teses e dissertações discute a formação de professores de educação infantil de um modo geral. Quando se referem aos profissionais que trabalham especificamente com crianças de zero a três anos, geralmente falam da falta de formação mínima exigida pela Lei atual¹. Notamos um crescimento, a partir de 2005, de produções que pesquisam

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.

Programas específicos de formação em nível superior ou nível médio para os profissionais que estão atuando sem formação mínima exigida pela referida Lei. Ou seja, após sua promulgação, os estados e municípios começaram a oferecer programas dos mais diversos para efetivar a formação, no entanto, na maioria das vezes, estas não atendiam aos profissionais que estavam atuando com as crianças de zero a três anos.

Há várias produções que discutem a identidade e profissionalização do professor de educação infantil, focando na desvalorização desse profissional, na baixa remuneração e, muitas vezes, na baixa autoestima relacionada ao próprio trabalho. Produções que tratam da formação inicial demonstram a desarticulação da teoria e prática dos cursos de pedagogia e a pouca carga horária destinada às especificidades da educação infantil.

Através da leitura dos resumos, criamos um gráfico para visualizar a que formação referem-se as produções e como elas estão distribuídas.



Fonte: Gráfico com análise dos dados de teses e dissertações do Banco da Capes de 2001 a 2010

Por meio desse levantamento bibliográfico, nota-se que não há interesse acadêmico em pesquisar e produzir conhecimento sobre a formação de professores de crianças de zero a três anos, uma vez que há poucas pesquisas

direcionadas ao tema e as que existem demonstram uma necessidade crescente de formação desses profissionais, atendendo à atual legislação.

Durante a pesquisa, por diversas vezes recorreremos ao site da “SciELO²” à procura de artigos sobre o assunto, e, quando pesquisamos com os descritores: “docentes de creche”, “profissionalização dos docentes de creche” e “profissionalização dos professores de creche”, não encontramos nenhum artigo. Com o descritor: “trabalho docente de creche”, também não há artigos. Por outro lado, com o descritor “trabalho docente de educação infantil”, há 10 artigos, e, quando procuramos “trabalho docente”, encontramos 469 artigos. Estes dados são indicativos de que ainda é muito pequeno o número de pesquisas na área.

Outro descritor pesquisado foi: “professores de creche”, e encontramos nove artigos, no entanto, desses, um referia-se à fonoaudiologia, um à psicologia e outro à saúde ocular. Dois outros abordam a violência e assistência e apenas três envolvem a educação. Isso representa mais uma vez que as pesquisas, referindo-se à creche, geralmente não são da educação e sim da saúde e assistência social, que se preocupam com a questão social de proteção e cuidado dessas crianças. Isso acontece desde a origem das creches. Nossa busca, a partir de diferentes descritores, demonstra essa mesma constatação. Essas questões serão discutidas amplamente no decorrer do texto.

Nossa pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa, e, para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores de dois Centros Municipais Educação Infantil (CEMEIs) do município de Campinas, que trabalham com crianças de zero a três anos de idade. Os dois CEMEIs situam-se na região Noroeste de Campinas. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas.

As entrevistas semiestruturadas tiveram como objetivo verificar quais as necessidades formativas dos professores, se os cursos de graduação que cursaram apresentavam conteúdos para a idade de zero a três anos, o que falta na formação inicial para realizarem adequadamente o trabalho pedagógico e os conteúdos que necessitam em seu dia a dia para a realização do trabalho docente.

² Scientific Library Electronic Online.

Foi ainda realizada a análise documental de ementas de disciplinas de educação infantil que compõem a matriz curricular de cursos de formação inicial para formação de professores. Foram analisados documentos de quatro instituições de ensino superior da região metropolitana de Campinas que oferecem o curso de pedagogia na modalidade presencial. Essa análise tem por objetivo identificar os conhecimentos e saberes relacionados às crianças de zero a três anos, que são oferecidos pelas instituições de ensino superior, no âmbito da formação inicial.

A análise dos dados se deu por meio da técnica da análise de conteúdo e foram organizadas em categorias, a saber: a formação dos professores que atuam com as crianças de zero a três anos de idade e suas necessidades formativas e a valorização/desvalorização profissional das professoras que atuam com as crianças pequenas.

Nossa dissertação está organizado em quatro capítulos. No capítulo I, apresentamos a contextualização das escolas de educação infantil no município de Campinas, tanto na questão histórica como na atual organização dessas escolas na secretaria municipal de educação. Também apresentamos a história e as concepções de educação infantil no decorrer do tempo, situando a origem das creches e pré-escolas. Discutimos também a feminização do magistério e o papel da mulher, criado socialmente na sociedade capitalista, “como nata” a função de educadora, responsável pela maternidade, portanto conveniente para assumir o magistério.

No capítulo II, fundamentamos a defesa da educação que almejamos para todos e para as crianças até três anos também, tendo como referência a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural. Na teoria histórico-cultural, discutimos as concepções de desenvolvimento e linguagem nessa abordagem, a importância do jogo e sua importância para o desenvolvimento das crianças pequenas e o papel da educação e do professor nesse processo. É necessário que o professor conheça sobre tais questões, tendo intencionalidade no ato de ensinar.

No capítulo III, abordamos a formação de professores, destacando as questões históricas, os modelos e concepções de formação. Destacamos como tais modelos direcionam a prática dos futuros professores. Abordamos também a organização atual dos cursos de pedagogia, a legislação que exige formação para

o professor que atua com as crianças de zero a três anos e as diretrizes curriculares que regulamentam tais cursos. Fundamentamos nossa posição em relação à importância da articulação entre a teoria e a prática como práxis na formação de professores.

No capítulo IV, apresentamos os procedimentos metodológicos dessa pesquisa e analisamos as falas das professoras e as ementas de quatro cursos de pedagogia na modalidade presencial, da região metropolitana de Campinas, por meio da técnica de análise de conteúdos e de categorias.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre as necessidades formativas dos professores que atuam com as crianças até três anos de idade elaboradas durante a pesquisa, apontando possibilidades de reflexão e mudança no contexto pesquisado em especial, mas também de forma mais ampla na formação de professores de educação infantil.

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS E NO BRASIL

É bom ser criança

Toquinho

É bom ser criança,
 Ter de todos atenção.
 Da mamãe carinho,
 Do papai a proteção.
 É tão bom se divertir
 E não ter que trabalhar.
 Só comer, crescer, dormir, brincar.
 É bom ser criança,
 Isso às vezes nos convém.
 Nós temos direitos
 Que gente grande não tem.
 Só brincar, brincar, brincar,
 Sem pensar no boletim.
 Bem que isso podia nunca mais ter fim.
 É bom ser criança
 E não ter que se preocupar
 Com a conta no banco
 Nem com filhos pra criar.
 É tão bom não ter que ter
 Prestações pra se pagar.
 Só comer, crescer, dormir, brincar.
 É bom ser criança,
 Ter amigos de montão.
 Fazer cross saltando,
 Tirando as rodas do chão.
 Soltar pipas lá no céu,
 Deslizar sobre patins.
 Bem que isso podia nunca mais ter fim.

Cada um constrói uma imagem de criança, cada um tem uma imagem da sua própria infância, de crianças pobres ou ricas, que vivem nas pequenas ou nas grandes cidades, que foram ou não foram à escola... Cada um tem uma imagem do que é ser criança, das boas ou não tão boas lembranças. Músicas e poesias são criadas representando as diversas ideias sobre criança, mexendo com as lembranças das pessoas, da própria infância, do que é ser criança, das crianças que vê e das crianças que conhece.

No entanto, o professor, além de suas imagens e suas lembranças, precisa conhecer as concepções de infância na história, para compreender a sua e para que possa planejar suas ações frente à docência. As concepções de infância e criança sempre estiveram relacionadas aos interesses da sociedade e

da classe hegemônica, da mesma forma que os interesses dessa vai determinar as formas de atendimento por elas oferecido.

Diante disso, convém refletir sobre o que é ser criança e o que é infância. Como a sociedade se relaciona com a criança rica, pobre, abandonada ou órfã? De que maneira a família, a escola, o estado, a assistência social, a educação, o professor se relaciona com elas ou concebe esses seres? Essas relações dependem da sociedade e classe econômica nas quais essas crianças estão inseridas. A história não é única e em cada lugar, em diferentes momentos, as crianças são tratadas de maneiras diferenciadas, têm condições de vida em contextos diferenciados.

No Brasil, a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) define em seu artigo 2: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. No entanto, ao longo da história, sempre houve variação de idades e nem sempre a idade foi contada da maneira como contamos hoje.

Smolka (2002), ao apresentar a concepção de criança ao longo dos tempos, defende que as concepções de criança e infância e a relação que a sociedade estabelece com elas é uma criação social. Ao longo da história, vários teóricos apresentaram concepções de conhecimento, razão, ciência e aprendizagem.

Com base no materialismo histórico e dialético, a concepção de criança e infância é uma construção histórica e social e está relacionada à realidade social, econômica e ao contexto histórico em que vivemos.

Assim como a concepção de infância depende do contexto histórico, social e econômico que vivemos, o atendimento à infância também vai sendo definido por tais condições, e junto a essa história vamos citar um pouco da imagem de infância presente.

Tomaremos como ponto de partida para essa discussão a estrutura das escolas de educação infantil em Campinas, município onde ocorre a pesquisa.

1.1 A estrutura do atendimento à educação infantil no município de Campinas

Apresentaremos a estrutura das escolas de educação infantil no município de Campinas com o intuito de entendermos o lócus de desenvolvimento da pesquisa e os conflitos existentes nessas escolas.

As escolas municipais de Campinas são de responsabilidade da Secretária Municipal de Educação (SME).

Segundo os dados informados, no site oficial do município,³ a SME funciona dividida em cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds), divididos por regiões geográficas definidas pela política de descentralização da prefeitura municipal de Campinas. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das escolas particulares e instituições situadas em suas áreas de abrangência.

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) são administradas pela própria Secretaria Municipal de Campinas. Fazem parte, também, da estrutura da educação infantil municipal os Centros de Educação Infantil (CEI), naves-mãe e entidades conveniadas/escolas, que são administradas por organizações não governamentais (ONGs). Os CEIs nave-mãe e entidades conveniadas possuem profissionais e professores todos contratados pelas (ONGs), enquanto os CEMEIs e EMEIs têm professores e demais profissionais concursados pela prefeitura municipal de Campinas.

O atendimento às crianças em todas as unidades de educação infantil acontece por agrupamento, seguindo o mesmo critério para as administradas pelas ONGs ou pela SME. Os agrupamentos são salas multietárias e, segundo o Diário Oficial do município de 7 de agosto de 2012:

- a) o agrupamento I atende crianças de quatro meses 1 ano e quatro meses;

³ Disponível em: <www.campinas.sp.gov.br>. Acesso em: 23 de agosto de 2012

- b) o agrupamento II atende crianças 1 ano e 5 meses a três anos a partir do mês;
- c) o agrupamento III atende as crianças a partir de três anos até 5 anos e 8 meses⁴;
- d) o ensino fundamental atende as crianças que completam seis anos até 31 de março. Assim, aquelas crianças que completam seis anos após 31 de março permanecem na educação infantil.

Os agrupamentos I e II são atendidos em período integral e o agrupamento III em período parcial. Há algumas escolas que oferecem agrupamento II em período parcial.

Esses agrupamentos têm, além do professor, os monitores ou agentes de educação infantil⁵, que trabalham juntos atuando na sala de aulas. No agrupamento III, há apenas uma professora, que trabalha apenas meio período. Os monitores ou agentes trabalham seis horas, ocorrendo troca de profissionais, no segundo período. O módulo de atendimento no Agrupamento I é de oito bebês para cada adulto, além da professora; no Agrupamento II, são 16 crianças para cada adulto, além da professora; e, no agrupamento III, são 30 crianças para cada professora. Esse número pode ser maior, caso a secretaria identifique muitas ausências na turma ou a escola receba ordens judiciais mandando matricular crianças que aguardavam na lista de espera. Algumas escolas conseguem manter um número menor de crianças no módulo, devido à baixa demanda. Tudo depende da região em que a escola está localizada.

Atualmente, o documento que fundamenta o trabalho pedagógico nas escolas são as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Pública (2013)⁶. Esse documento foi elaborado com a participação de alguns profissionais que atuam nas diversas funções da educação infantil como professores, orientadores pedagógicos, supervisores e coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal

⁴ A referência da idade é o mês de janeiro do ano letivo corrente.

⁵ O cargo de monitor refere-se àqueles profissionais que ingressaram no serviço público municipal anteriormente à Lei 12.985/07 de 2007, atual Lei de Plano e Cargos do Município. Os profissionais que ingressaram após essa lei recebem o nome de agente de educação infantil. Ambos os cargos não fazem parte da carreira do magistério.

⁶ As diretrizes não foram discutidas nesta pesquisa, pois tivemos acesso ao documento recente quando o trabalho estava concluído.

de Educação de Campinas. Esse documento substitui o Currículo em Construção (1998)⁷.

1.2 A história da educação infantil: retomando marcos conceituais

Após realizar busca em vários bancos de dados, encontramos poucas produções que registram a história da educação infantil no município de Campinas. A maior parte dessas produções tem como marco cronológico de registro dessa história o ano de 1940, quando se inicia o atendimento público municipal. Encontramos algumas produções que trazem alguns dados sobre a educação para as crianças em idade pré escolar no município, anterior a essa data.

Salgado (2011) ao pesquisar a história da educação católica para a elite na primeira república, mais especificamente o Colégio Coração de Jesus, traz dados de que em sua inauguração em 1909, havia meninas de quatro a 16 anos matriculadas. A educação era destinada somente as meninas:

Através da análise dos livros de matrículas, é possível perceber que as primeiras alunas matriculadas no Colégio Sagrado Coração de Jesus tinham entre 4 e 16 anos. Estas foram matriculadas no ensino elementar, no jardim de infância e no curso preparatório. Nos registros encontrados nos arquivos do Colégio em Campinas, constam os pagamentos das mensalidades escolares. Algumas alunas recebiam bolsas para estudar na instituição, mas não foi possível saber os valores dessas mensalidades e/ou bolsas. (p.75).

A autora traz dados da existência do jardim de infância para a elite, nesse colégio pesquisado. Isso mostra que havia jardim de infância destinado a elite no município. Ela também relata que para freqüentar o jardim de infância as alunas deveriam ter idade superior a três anos. Outro dado de sua pesquisa aponta que, em 1930, a Congregação Brasileira das Irmãs Franciscanas do

⁷ O Currículo em Construção (1998) foi um documento elaborado pelos professores da rede municipal de educação infantil, de forma coletiva, em 1998, que direcionava o trabalho pedagógico nas unidades educacionais até 2012.

Coração de Maria transferiu sua sede de Piracicaba para Campinas e fundou o Colégio Ave Maria, inicialmente com Jardim de Infância.

Gomes (2004) ao pesquisar sobre as escolas secundárias de Campinas e relatar sobre a Escola Estadual Carlos Gomes, nos revela que por volta de 1936 havia pré escola na rede pública traz alguns dados sobre a pré-escola:

Depois da reforma de 1912, seguiram-se várias mudanças na instituição; em 1920 passou a se chamar “Escola Normal de Campinas”, permanecendo assim até meados de 1936, quando o governador de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, assinou um decreto que deu ao estabelecimento o nome de “Escola Normal Carlos Gomes”, criando a seguir o curso pré-primário, até então inexistente em São Paulo. (17)

Teodoro (2005) relata a criação da creche Bento Quirino em 1914, por iniciativa religiosa e, de acordo com a autora, foi uma das primeiras experiências com educação infantil no município.

Santos (2010)⁸ aponta que o atendimento às crianças pequenas, anterior a 1940, acontecia em instituições filantrópicas e religiosas:

Em Campinas, entre o final do século XIX e meados do século XX, as instituições que cuidavam de crianças tinham um caracter eminentemente filantrópico e eram vinculadas às congregações religiosas. Têm papel estruturante e fundamental, entre outras instituições como o Asilo de Meninas, ligado à Santa casa de misericórdia e às irmãs de Caridade de São José, e a creche Bento Quirino, a cargo das irmãs franciscanas do Coração de Maria. A primeira fundada em 1890; a segunda, em 1916. O Dispensário Dom Barreto, fundado em 1941 por missionárias da Ordem Jesus Crucificado, voltando-se mais a distribuição de alimentos e mamadeiras. (p.35).

Essas datas dão indícios de que havia atendimento às crianças em idade de educação infantil no município anterior a implantação dos espaços municipais iniciados em 1940. No entanto, não encontramos nenhum estudo que

⁸ Santos é o Ex-prefeito do município de Campinas, Dr. Hélio de Oliveira Santos, que publicou este livro o qual fazemos referência, para divulgar as Naves-Mãe por ele difundida, a qual discutiremos mais adiante. Consideramos importante a utilização de tais dados, já que encontramos poucas produções científicas que discutem o assunto.

trate especificamente da história da educação infantil, nem sobre o atendimento às crianças menores de três anos no município.

Dessa forma, optamos por descrever a história das instituições de educação infantil e o atendimento à infância no Brasil e no mundo e como essas concepções interferiram e ainda interferem na educação infantil atual.

1.2.1 A origem do atendimento às crianças pequenas e sua história até 1940

A história do atendimento à criança pequena é historicamente marcada pelo descaso e abandono. O atendimento das crianças pequenas sempre esteve ligado aos interesses da burguesia, como formas de proteção das crianças, para que estas não ameaçassem o poder da classe dominante.

As formas de atendimentos presentes na história, de forma alguma, atendiam aos direitos das crianças quanto à educação e cuidado, da forma defendida pelo projeto de educação infantil que almejamos. Dessa forma, destacaremos alguns pontos da história que consideramos importantes para a educação infantil.

No século XVIII, foi criado na Europa um sistema para o atendimento das crianças abandonadas denominado roda dos expostos. Esse sistema tinha o caráter assistencialista de atender às crianças abandonadas para que não fossem jogadas nas ruas, lixos ou em qualquer lugar, morrendo sem proteção, e estava ligado às instituições religiosas, de assistência social ou de caridade. As rodas dos expostos, segundo Marcilio (2011), existiram de 1726 a 1950. Esse sistema era a única forma de atendimento de assistência à criança abandonada no Brasil. Criada na Europa medieval, a roda garantia o anonimato de quem estava abandonando crianças, em vez de deixá-las em qualquer local, pois esta prática gerava grande número de mortes entre as crianças pequenas. Essas rodas eram administradas pelas Santas Casas de Misericórdia. A grande preocupação com as crianças era em primeiro lugar batizá-las para lhes salvar a alma.

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o

expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar o vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado. (MARCILIO, 2011, p.57).

No Brasil, foram criadas três rodas durante o período colonial. Em 1828, a Lei do Município conseguiu eximir-se dessa responsabilidade, passando-a para as províncias, e apenas mais dez rodas foram criadas, ou seja, eram treze em funcionamento, espalhadas pelas diversas províncias do país. Nessas instituições, com baixos recursos, baixa qualidade na alimentação, poucas crianças chegavam à idade adulta.

Os recursos passados pelas províncias eram insignificantes e muitas delas não conseguiram se manter, sendo que, em 1870, oito delas deixaram de funcionar. Parte dos recursos eram de esmolas dadas a essas instituições, por pessoas que estavam preocupadas em salvar suas almas. Essa prática diminuiu no século XIX, com a influência “[...] da filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, das novas formas de ser exercer a filantropia e do liberalismo, diminuindo drasticamente as formas de solidariedade para com os mais pobres e desvalidos.” (MARCILIO, 2011, p.67). Diante da falta de recursos, os bispos foram buscar solução trazendo irmãs de caridades de outros países, com apoio das províncias, para administrar as rodas dos expostos.

De acordo com Ariès (1981), nessa época já havia sentimento de infância. Arce (2002), por sua vez, aponta que o sentimento de infância é bastante diferenciado entre as famílias burguesas e os pobres. Qual o sentimento, qual a concepção de infância, para essas crianças abandonadas? Qual infância a sociedade burguesa idealiza para as crianças abandonadas que são colocadas em casas ligadas à igreja ou à assistência sem condições de sobrevivência? Elas não podem ser deixadas na rua para não morrerem atrapalhando a vida social da alta sociedade? Para essas crianças, não havia ainda um sistema oficial ou instituições que as protegessem. Elas dependiam totalmente da caridade alheia.

No século XIX, iniciou-se em todo o mundo um movimento contra as rodas dos expostos, considerando esse sistema como imoral, contra a ordem e a ciência. No Brasil, este movimento foi liderado principalmente pelos médicos higienistas, que não aceitavam tal sistema, devido ao alto número de mortes. Este

sistema sobreviveu até a década de 1950, sendo a de São Paulo e Salvador as últimas a serem extintas. A partir de 1860, surgiram outras instituições de proteção à infância desamparada.

Nota-se que o objetivo de tais instituições era proteger a infância pautada na ciência e na ordem. De acordo com Marcilio (2011):

A caridade, confrontada com uma nova realidade econômica e social, foi absorvendo objetivos e táticas da filantropia, como a “prevenção das desordens”, por exemplo: a filantropia, por sua vez, não abandonou inteiramente os preceitos religiosos [...]. Só a partir dos anos de 1960, houve profunda mudança de modelo e de orientação na assistência à infância abandonada. Começava a fase do *Estado do Bem-Estar*, com a criação da FUNABEM (1964) em seguida da instalação, em vários estados, das FEBEMs. Com a Constituição Cidadã de 1988, inseriram-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LOAS (1993), o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na História. (p.79).

Outras instituições de atendimento à infância foram sendo criadas e traziam conflitos de opinião, uma vez que a educação da pequena infância era defendida por muitos como sendo responsabilidade unicamente da mãe, contudo eram necessárias, devido às condições da mulher pobre e trabalhadora. As instituições com caráter assistencialista e educacional, com diferentes denominações, foram sendo pensadas e criadas: creche, asilos, escola maternal ou jardins de infância. A criação dessas novas instituições contribuiriam, também, com a diminuição do número de abandonos de crianças. Cada uma, em seu contexto, atendendo às funções e grupo sociais diferenciados, foi ocupando seus espaços e sendo modificada no decorrer da história.

Olhando para a história das instituições de educação infantil no mundo, verifica-se a presença de diversos nomes, que caracterizaram tais instituições ao longo dos anos, com concepções diferentes sobre a infância, família, papel da educação e da escola.

As primeiras instituições que surgem têm o objetivo de educar as crianças para a submissão, mantendo-as obedientes e guardando-as em espaços de educação e assistência enquanto suas mães trabalhavam.

Com a Revolução Industrial, o avanço tecnológico e da medicina, a queda da taxa de mortalidade, a preocupação com o corpo e a higiene, começam as preocupações com o desenvolvimento humano e também ocorrem mudanças na forma de organização da sociedade em razão do capitalismo. Assim, verifica-se mudança da concepção de infância, de criança e o que se espera delas. De acordo com Kramer (1987), a mudança da concepção de infância surge na:

[...] sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (p.19).

A sociedade passa a se preocupar em preparar essas crianças para a sociedade. É necessário cuidar delas, prepará-las, moldá-las, criando espaços para que essa educação aconteça, de acordo com os interesses sociais e econômicos. Destaca-se que a infância que deveria ser cuidada e protegida, de acordo com os interesses da sociedade burguesa. As crianças pobres viviam de forma totalmente diferente. A educação delas era idealizada pelos burgueses para atender a seus próprios interesses.

Assim, as salas de asilo criadas na França foram de grande importância. Elas foram criadas por mulheres ricas, que tinham por objetivo fazer caridade e proteger as crianças pobres daquelas mães que não faziam isso de maneira adequada, segundo o padrão da elite, de acordo com Kuhlmann Jr. (2001). Ou seja, tais instituições mantinham o poder dominante, mantendo as crianças submissas e evitando revoltas e ameaças à classe que estava no poder.

Outras instituições foram surgindo em toda parte do mundo. Algumas surgem para atender as crianças a partir dos quatro anos, com atendimento educacional. Segundo Kishimoto (1988), Frederico Guilherme Froebel criou o jardim de infância ou Kindergarten em 1840, em Bad Blankenburg, na Alemanha, como um estabelecimento educativo, com a função de educar juntos escola e família, propiciando o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e

moral da criança. Veremos mais detalhadamente sobre essa concepção posteriormente.

Segundo a autora, o jardim de infância teve grande difusão entre os países, principalmente nos Estados Unidos a partir de 1855, quando foram instaladas as primeiras unidades através da iniciativa privada.

Em 1844, é criada em Paris a primeira creche para atender os bebês até três anos, sendo pensada como uma instituição educacional que defendia a ideia de que: “[...] poderia fornecer à criança as reais condições de um bom desenvolvimento, que para numerosas crianças ela se constituiria em um lugar melhor que a casa.” (KUHLMANN JR., 2001, p.8).

Ou seja, considerava-se que essas mães não educavam como a classe dominante considerava que deveria ser a educação dessas crianças, então se garantia um espaço para que isso ocorresse da forma projetada.

De acordo com Kishimoto (1988) e Kuhlmann Jr. (2010), em 1848 foi criada a escola maternal, na França, tentando substituir as salas de asilo, que estavam desgastadas. No entanto, a mudança de nomenclatura não mudou a prática dentro das escolas maternais.

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), a questão econômica como processo constituinte da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial, está entre os fatores na história das instituições de educação infantil.

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam em uma nova concepção assistencial, assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres. (KULHMANN JR., 2010, p.77-78).

Creches e escolas maternais ou jardins de infância não foram uma iniciativa independente: elas surgiram com o mesmo objetivo, porém se apresentando em instituições diferentes por idades e classes sociais. Kuhlmann Jr. (2010) complementa falando sobre a função da creche e, apesar de ter um objetivo assistencialista e de proteção à criança de maneira preconceituosa, ela se propunha também a educar: “[...] a creche era considerada uma escola: de

higiene, de moral e de virtudes sociais. Esta ajudaria a escolarização dos pequenos ao lhes fornecer um início de educação”. (p.74).

Apesar de terem uma função assistencial como a de proteger essas crianças do mundo, dar-lhes as condições que elas não tinham na família, as creches apresentavam um caráter educativo, já que se propunham a ensinar e educar, tendo-se em mente os valores, a higiene e as virtudes. Algumas indústrias criavam creches para atender os filhos de seus operários. De acordo com Kuhlmann Jr (1991):

Em Janeiro de 1879, no Rio de Janeiro, foi lançado um jornal chamado ‘Mai de família’ destinado às mães burguesas, às ‘senhoras fluminenses’, tendo como redator principal o Dr. Carlos Costa, médico especialista em moléstias de crianças. (p.18).

Foi nesse jornal que apareceram as primeiras referências sobre a creche em nosso país. Especificamente, o “[...] primeiro artigo dele foi elaborado pelo Dr. K. Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. O artigo foi publicado em partes até o número 6 do jornal, intitulado ‘A creche (Asilo para a primeira infância)’.” (KUHLMANN JR., 1991, p.19). Esse médico apresentava a creche com a preocupação de que, a partir da Lei do Ventre Livre, era necessária uma instituição para educar as crianças filhas de escravos.

A creche surge com uma preocupação da classe dominante em proteger e educar as crianças, para que elas não ameçassem a alta sociedade futuramente, a educação destinada a essas crianças deveria ser de acordo com as regras impostas pela classe dominante, sendo grande a preocupação de como os escravos livres educariam seus filhos.

Enquanto na Europa essas instituições surgem a partir da preocupação com a ampliação do trabalho industrial feminino, aqui elas atendem as trabalhadoras domésticas. Kuhlmann Jr. (2010) aponta dois fatos que marcam o início das creches no Brasil:

No ano de 1899, ocorreram dois fatos que permitem considerá-lo como marco inicial do período analisado. Em primeiro lugar, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição pioneira, de grande influência que posteriormente abriu filiais por todo o país. Em segundo lugar, foi o ano de inauguração da creche Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro. (p.79).

A primeira creche do país foi fundada pela indústria com o objetivo de guardar os filhos dos operários enquanto esses trabalhavam, mas tinha objetivos educacionais, educar as crianças para a submissão. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro foi um marco para discussão de questões relacionadas à infância, sua proteção e saúde.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), entidade mais importante do período estudado, foi fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 24 de março de 1899. Em 1929, já possuía 22 filiais em todo o país, 11 delas com creche. (KUHLMANN JR., 2010 p.84).

O objetivo do IPAI era fornecer todo tipo de assistência médica e higienista, desde a gravidez, o parto, os primeiros cuidados, a amamentação, a distribuição de leite e a creche. Além do IPAI, outras entidades surgem para dar assistência à infância e às famílias dos trabalhadores. Outra entidade de assistência à infância é o:

Patronato de Menores, fundado por juristas brasileiros em 1906, no Distrito Federal. O Patronato inaugurou a *Creche Central* – denominada assim para ser a matriz de outros institutos semelhantes a serem abertos nos bairros afastados do centro da cidade. (KULHMANN JR., 2010, p.85).

Kuhlmann Jr. (2010) salienta que cresceu o número de organizações que foram criando creches, escolas maternas ou pré-escolas para oferecer assistência médico-higienista, proteção às crianças e modelos educacionais diversos. Segundo ele, as primeiras instituições pré-escolares foram implantadas, no Brasil, durante as duas primeiras décadas do século XX.

Kishimoto (1988) destaca, em seus estudos, a chegada do jardim de infância ao Brasil e as discussões sobre a importância da instalação de instituições pré-escolares. Os jardins de infância eram baseados no sistema froebeliano e tinham como objetivo educar junto às famílias, propiciando o desenvolvimento intelectual, emocional, físico social e moral da criança. A autora relata a implantação dessas instituições na rede privada destinadas à elite.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), os jardins de infância começam a surgir no setor privado para a elite, no Rio de Janeiro em 1875 e em São Paulo

em 1877. Em 1896, surge no setor público o jardim de infância anexo à escola normal Caetano de Campos, porém atendia os filhos da burguesia paulistana. Os jardins de infância tinham orientação froebeliana.

Em relação ao jardim de infância há outra concepção de criança. Boto (2002) ressalta que Rousseau e as ideias humanistas surgem contrariando as formas impostas de educação e sociedade colocadas anteriormente, considerando a concepção de infância sob outra perspectiva. Nessa concepção de infância, a criança é considerada como inocente e pura. É a sociedade que corrompe as crianças. Uma ideia romântica que destina outro sentimento à infância. A obra de Rousseau, *Emílio*, sobre educação, dá outro direcionamento às formas de educar. Passa-se a proteger a criança do mundo adulto e perverso, através da escolarização. Além disso, a criança precisa ser educada no meio natural. Dessa forma, a escola precisa se aproximar das características da natureza, sendo que a criança é comparada a uma sementinha, que precisa ser regada para obter seu desenvolvimento.

Arce (2002), ao analisar o pensamento de Froebel e Pestalozzi, referencia a concepção de infância desses dois pensadores. A criança, no pensamento de Pestalozzi, é um ser frágil, que precisa se libertar de seu Estado animal para ganhar suas capacidades racional e moral. O papel da mãe, neste caso, é educar para que possa ganhar tais capacidades. Assim, como também a criança é naturalmente boa, a mãe precisa ser firme e amorosa para que aquela não desenvolva um comportamento contra sua natureza boa e generosa.

A referida autora destaca que Froebel é seguidor de Pestalozzi em seus pensamentos, no entanto não se encontra em sua obra qualquer preocupação com o social e os pobres. Ambos defendem a família como o centro, baseada em princípios cristãos, de bondade e obediência. E consideram a mãe como responsável pelo lar e educação das crianças. “Froebel já vê a criança como portadora natural de tudo o que existe de melhor no ser humano. A idealização e romantização da infância atinge um ponto máximo na pedagogia froebeliana.” (ARCE, 2002, p.126).

Segundo a autora, Froebel, em sua obra sobre o jardim da infância, compara a criança a uma planta. Ele faz críticas de que se dava mais tempo e mais atenção ao desenvolvimento das plantas do que ao das crianças. As crianças precisavam ser educadas respeitando-se seu desenvolvimento natural.

O desenvolvimento humano é natural e acontece da mesma forma com todos. Ele defende o uso de brinquedos que ajudam no desenvolvimento natural da criança e ajudam-nas a descobrir seus “dons”. As crianças possuíam dons que precisavam ser descobertos e eles são ligados à área de interesses.

A autora argumenta que isso se conseguia “[...] através da propagação dos ideais da família burguesa e do movimento de empurrar a mulher para a maternidade e para a vida doméstica e privada, juntamente com a criança, totalmente idealizadas.” (ARCE, 2002, p.137). Ou seja, tais pensamentos fundamentam a submissão da mulher e da criança, fortalecendo os ideais burgueses impostos à sociedade, fortalecendo o poder da classe dominante.

Nota-se que a educação defendida por esses pensadores legitima o desenvolvimento como algo natural; o sucesso depende apenas dos indivíduos. A educação não pode forçar a criança a aprender aquilo que não é natural dela. Assim, legitimam-se os interesses da sociedade burguesa, poucos têm acesso ao conhecimento e esse acesso depende unicamente dos indivíduos.

Os jardins da infância possuíam uma proposta pedagógica encantadora formulada com detalhes. Entretanto, de que forma acontecia o atendimento em todos os jardins de infância? Será que todos os professores eram amorosos e encantadores como prometia a proposta pedagógica? Estas questões não serão aprofundadas neste estudo. O que as pesquisas mostram é que o custo para manter o jardim de infância era alto. Como proporcionar esse tipo de educação para todos? Obviamente, não atendia à realidade brasileira e principalmente as classes populares.

A partir de 1902, segundo Kishimoto (1988), chegou a São Paulo a escola maternal, vinda da França, sendo considerada mais apropriada para as crianças brasileiras, por ser mais exigente que o jardim da infância, que era considerado muito amoroso.

Qual seria o papel da educação nesse momento? Qual a visão de criança nesse contexto? A criança pobre, filha de trabalhadores, não poderia receber a educação projetada pelos jardins de infância. Aos filhos de trabalhadores, dever-se-ia projetar uma educação rígida, autoritária, para mantê-los na condição de dominados. A concepção de criança boa, pura e inocente por natureza era apenas para a criança burguesa, que deveria ser desenvolvida como sementinha, em um meio natural, com muito amor. Já a criança do pobre

precisava de uma educação rígida, para corrigir os erros e ser educada moralmente conforme as regras definidas pela classe dominante.

As escolas maternas foram instaladas, a partir dos anos de 1920, dentro de algumas indústrias para os filhos de operários. As condições histórico-sociais, a urbanização, a expansão da industrialização e a luta dos trabalhadores pelos seus direitos a uma instituição onde pudessem deixar seus filhos contribuíram para a expansão das escolas maternas.

As escolas maternas foram instaladas como ideologia do progresso e definidas como própria para os filhos de operários.

O decreto 3.708 de 30 de abril de 1924 não deixa dúvidas ao especificar. 'As Escolas Maternas são destinadas a iniciar a educação física, intelectual e moral dos filhos de operários servindo de intermediárias entre família e escola'. (KISHIMOTO, 1988, p.59).

Segundo Kishimoto (1988), enquanto o jardim da infância atendia às crianças da elite, as creches e escolas maternas atendiam aos pobres. Assim, para ela, ocorria a divisão por classes sociais no atendimento, uma para os pobres e outra para a elite. Isso também aconteceu na Europa:

[...] onde a educação infantil comportava escolas maternas, anexas a escolas primárias, para os filhos de operários, e jardins de infância, anexas aos liceus particulares, destinados à classe de melhor poder aquisitivo. (KISHIMOTO, 1988, p.59).

Essa visão da separação entre a educação oferecida à elite e outra aos mais pobres continua ocorrendo ao longo da história, mesmo com a implementação de novas instituições.

Dessa forma, também vale destacar que as condições de vida oferecidas para as crianças pobres e ricas são bastante diferenciadas. Ou seja, não é justo falar de uma ou outra concepção, quando as condições de vida oferecidas a elas dependem da situação e classe econômica na qual estão inseridas.

A seguir discutiremos a educação infantil a partir de 1940, a partir da história do município de Campinas, perpassando pela história no Brasil.

1. 2.2. A história da educação infantil a partir do surgimento da educação pública municipal de Campinas – 1940

Conforme já discutimos anteriormente, até 1940 o atendimento à educação infantil nesse município se dava por meio de instituições religiosas e assistenciais para os pobres, assim como acontecia no resto do país, e em instituições privadas e jardins da infância públicos e privados para os filhos dos ricos.

O atendimento público municipal inicia-se em 1940. O “Currículo em Construção” (1998) relata um pouco da história do atendimento às crianças da educação infantil no município. De acordo com este documento, em 1940, foi criado o primeiro parque infantil, no Cambuí, local de residências de alto padrão, em resposta a uma crise econômica vivida pelo município. O segundo em 1942, na Vila Industrial e foi chamado: Celisa Cardoso do Amaral. Os parques infantis foram as primeiras instituições públicas municipais para atendimento às crianças pequenas em Campinas. O atendimento nos parques infantis tinha um caráter social-assistencialista e estava preocupado com a saúde e higiene das crianças, além do educacional, pois deveria se preocupar com a formação do homem de amanhã, tirando as crianças da rua e oferecendo-lhes a formação moral. Teodoro (2005) relata que os parques infantis faziam parte de um projeto urbanístico implantado pelo engenheiro-arquiteto Prestes Maia. A autora também relata o funcionamento dos recantos infantis a partir de 1946. Os dois ofereciam as mesmas atividades e funcionavam com os mesmos objetivos, apenas a faixa etária de atendimento era diferente: enquanto os parques infantis atendiam as crianças de quatro a doze anos, os recantos infantis atendiam de quatro a dez anos.

Destacamos que ainda não se falava em atendimento na rede pública para as crianças menores de quatro anos e também não encontramos pesquisas sobre como essa educação acontecia no município no que se refere à organização pedagógica dessas instituições de forma mais detalhada.

Em 1951, com o Decreto nº 360, de 29 de dezembro, ocorre a regulamentação dos parques infantis e dos recantos infantis para atendimento às crianças, coordenados pela Diretoria de Ensino e Difusão Cultural. Eles tinham caráter educativo, recreativo e assistencial. “Em 2 de janeiro de 1956 foi

promulgada a lei nº 1.441, criando quatro secretarias, entre elas a Secretaria da Cultura e Higiene, subordinada ao Departamento de Ensino e Difusão Cultural.” (SME, 1998, p.18).

Segundo Teodoro (2005):

Em 1960 a Secretaria de Educação Cultura de Campinas passou a denominar-se Secretaria de Educação e Saúde, até 1964, quando foi dividida em Secretaria de Educação e Cultura e em Secretaria de Saúde e Higiene. No início desta década, Campinas contabiliza 14 estabelecimentos infantis, sendo 10 Parques infantis e 4 Recantos infantis. (p.44).

A ampliação do atendimento no município de Campinas deve-se aos movimentos que ocorriam no Brasil em prol da ampliação desse atendimento. Rosenberg (1999; 2011) relata que o UNICEF e a UNESCO trazem ao Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, modelos de pré-escola de massa, desempenhando também o papel de assistência. Esse modelo prevê a participação da comunidade, como forma de diminuir os custos e investimento com esse atendimento.

O UNICEF, como qualquer organização, vem reformulando os princípios que orientam suas propostas e ações. Durante as décadas de 50 e 60 foram lançadas as bases conceituais que informaram o modelo de educação infantil propagado em diversos países, inclusive no Brasil. Dentre as diversas orientações do período (Black, 1986; Egger, 1985; Myers, s.d.) destaco três: a ênfase da política social destinada à infância pobre; a estratégia de atuar junto aos governos nacionais; sua entrada na área da educação. (ROSEMBERG, 2011, p.148).

Entre as décadas de 1950 e 1960, o UNICEF se preocupa com projetos diversos de atendimento aos pobres, além da saúde e nutrição, e começa a se preocupar também com a educação, incluindo a educação pré-escolar, que não atendia a maioria da população.

Juntamente com o UNICEF em 1967, o Departamento Nacional da criança cria um plano de assistência às pré-escolas, cujo objetivo era:

[...] uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política para a pré-escola (educação), especificidade que se perde, porém, em planos subsequentes, que se autodenominaram programas nacionais de educação pré-escolar. (ROSEMBERG, 2011, p.150).

O documento que era um plano de emergência nas décadas de 1970 e 1980, veio substituir um modelo de educação pré-escolar que necessitava de alto investimento, que eram os jardins de infância, apropriando-se da necessidade de expansão do seu atendimento e do apelo à comunidade que fazia parte do modelo para implantar o voluntariado. Troca-se de um modelo que tinha uma professora para outro que não necessitava de profissional com formação, apenas com dons maternos. Esse modelo foi implantado para atendimento das crianças das classes populares. Esse plano, que era apenas emergencial, continuou por muitos anos. O maior objetivo era proteger as crianças da pobreza. A ausência de política para esse atendimento é observada pela inexistência de lei. Não havia lei que regulamentasse o atendimento naquele momento.

Kramer (1987) salienta que a Lei nº 5.692, de 1971 não colabora para o avanço e desenvolvimento da pré-escola e é mais um retrocesso do que um avanço. Essa lei apresentava apenas um artigo referindo à educação pré-escolar, que se refere ao artigo 19, parágrafo 2: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Em seu artigo 61, deixa a responsabilidade do ensino que antecede o primeiro grau para as empresas:

Art. 61 - Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau”. (Lei nº 5.692, de 1971).

A lei incentiva a improvisação e não estabelece diretrizes para tal atendimento. Essa lei fala sobre a exigência de formação para os professores de primeiro grau e escola primária da primeira à quarta série, mas nada se refere à formação para a educação infantil.

Rosemberg (1999) aponta que a expansão das creches no final da década de 1970 ocorre nas regiões mais pobres, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Legião Brasileira de Assistência (LBA). Esses modelos eram baseados em uma educação compensatória e tinham como objetivo o preparo para o ensino fundamental.

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. (KRAMER, 2006, p.799).

Kramer (1987) argumenta que nesse modelo de educação o problema, que é social, é colocado na criança e na família, então a pré-escola assume o papel de ajustar essa criança à sociedade que se pretende, preparando também para o sucesso da sua escolarização. Não se assumem os problemas como sociais, revelados por meio da divisão de classe e das desigualdades.

Mais uma vez, qual a concepção de criança que se tem? A criança deve ser ajustada à sociedade. Cabe à classe dominante ditar as regras, definindo a escola e processo pelo qual essa criança será moldada.

De acordo com Campos (1989), os programas que surgem como políticas preventivas para compensar a falta de uma política federal para o atendimento das crianças de zero a seis anos contribuem para uma educação acrítica, que não atende as reais necessidades dos pequenos. Ela ressalta que tais políticas se baseiam no:

[...] repasse de verbas a entidades privadas de cunho filantrópicas ou comunitárias que estabelecem vínculos com pequenas “escolinhas” ou creches que surgem nos bairros populares, morros, alagados e nas favelas das cidades brasileiras como respostas locais para o problema. (p.15).

A população aceita tais discursos de descentralização e necessidade de improvisação como uma forma de ampliação do atendimento.

Esse modelo de educação pré-escolar, como preparatória para a escola fundamental, de ajuste das crianças à sociedade e compensação das carências, sofreu o impacto com novas ideias trazidas pelo movimento de luta pelos direitos das mulheres e o movimento pelos direitos das crianças e adolescentes na década de 1970 e 1980.

Esses projetos chegam ao município de Campinas, ampliando cada vez mais o número de pré-escolas públicas municipais destinadas aos grupos populares.

De acordo com o Currículo em Construção (1998), em junho de 1971, foi criada a primeira creche vinculada à Secretaria de Promoção Social. A creche criada no município de Campinas tinha os mesmos objetivos das demais criadas no país e, de acordo com Teodoro (2005), eram denominadas centros infantis.

Na década 1980, ocorre a expansão de instituições para o atendimento da educação infantil no município de Campinas, assim como aconteceu em todo o país. Segundo Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), na década de 1980 iniciam-se movimentos em prol da qualidade da educação infantil. Esses movimentos contavam com a participação de universidades e profissionais da área, levando à inclusão da educação infantil na Constituição de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. O documento Currículo em Construção (1998) ressalta que, a partir da Lei nº 5.157 de 10/11/81, os parques infantis passaram a ter a denominação de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e o atendimento passa a ser restrito para as crianças até sete anos de idade. Isso ocorreu devido à necessidade de ampliação do atendimento às crianças em idade pré escolar.

O documento relata que, durante a década de 1980, foram realizados seminários e houve a elaboração de documentos com participação de pesquisadores da área, que criaram proposta de trabalho educativo com a educação infantil, o que levou à criação da Secretaria de Educação, no final da década de 1980. De acordo com o referido documento, ocorre a criação da Fundação Municipal para Educação Comunitária FUMEC em 16/09/87, com a Lei nº 5.830, com o objetivo de assumir as pré-escolas Comunitárias, que, desde 1982, eram atendidas pelo Movimento Brasileiro da Alfabetização (MOBRAL).

A partir da Constituição de 1988, a educação infantil passa a fazer parte da educação, sendo considerada um direito da criança e obrigação do Estado. Na época, a lei referia-se ao atendimento de crianças de zero a seis anos: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia

de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208, Inciso IV)⁹.

Nesse contexto, a concepção de criança também muda. Essa passa a ser vista como sujeito de direitos, tendo direito à vaga nas creches, ou seja, o direito é da criança de estar na escola, independentemente da necessidade que sua mãe tenha de deixá-la em algum lugar para poder trabalhar fora de casa.

Com a Constituição Federal, integra-se a educação infantil como parte da educação e os municípios precisam efetuar mudanças. Desse modo, os centros infantis, pertencentes ao Departamento de Promoção Social, passaram a integrar a estrutura administrativa da Secretaria de Educação com o Decreto nº 9.904 de 24/08/89, recebendo o nome de Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI).

A Lei Orgânica do Município de Campinas, de 31 de março de 1990, rege o funcionamento de todos os órgãos ligados à prefeitura municipal de Campinas. Em seu artigo 228, diz: “O atendimento em creche deverá ter uma função educacional, de guarda, de assistência, de alimentação, de saúde e de higiene, executado por equipes de formação interdisciplinar”. Nesse momento, as creches passam a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e, de acordo com Rocha, A (2009), isso marca a chegada das professoras para as crianças de zero a três anos e a entrada das diretoras nas creches. As diretoras educacionais passam a ser responsáveis por dirigir as creches, até então sob responsabilidade das administradoras da assistência social, que não tinham formação em educação.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, reforça tais direitos, ampliando a luta pela qualidade e garantia de atendimento. A partir dessa lei, a sociedade começa a se mobilizar pela garantia dos direitos das crianças de modo geral.

Em 1996, foi promulgada a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que coloca a educação infantil como primeira etapa da educação básica:

⁹ A idade de atendimento da educação infantil foi alterada por legislações posteriores, como a Lei 11.274, alterando o atendimento para até cinco anos de idade, pois as crianças de seis anos passam a ser atendidas no ensino fundamental, e pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que inclui também o atendimento da pré-escola como obrigatório, a partir dos quatro anos de idade.

Art. 29º. 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.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Essa lei ainda considera a formação mínima em nível médio e, posteriormente, em nível superior para o trabalho docente na educação infantil.

Rocha, A. (2009) afirma que Campinas foi um dos primeiros municípios a incorporar as creches na educação. Ela afirma, ainda, que a Lei de Diretrizes e Base da educação básica de 1996 é um avanço em termos de política pública para essa etapa da educação básica.

Diante da lei e as novas exigências de formação, o país se mobiliza para oficializar o atendimento. De acordo com Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), alguns documentos foram criados nessa fase, como: critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças, em 1995; subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, em 1988; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado pelo MEC em 1998, em três volumes, enviados a escolas de todo o país, oferecendo subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil.

Tais documentos representam avanços para a educação infantil, no entanto ainda não solucionaram muitos problemas referentes à qualidade da educação infantil. Apesar de as leis exigirem formação em nível superior para todos os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, ainda se verifica grande quantidade de profissionais que atuam sem a formação mínima exigida pela lei. Além da formação dos profissionais, encontramos problemas como o grande número de crianças por adultos, o grande número de crianças que ficam sem atendimento, os prédios e estrutura física de tais instituições inadequadas ao atendimento de qualidade e ainda a falta recursos pedagógicos.

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) confirmam tal situação quando, em suas pesquisas, realizaram um levantamento bibliográfico sobre a qualidade da educação infantil nos estudos realizados entre 1996 e 2003, por meio do qual

constataram a falta de vagas para o atendimento, a falta de formação dos profissionais que estão atuando principalmente nas creches. Elas verificaram que na pré-escola já havia maior número de professores com formação do que nas creches. Contudo, nas creches, por sempre estarem vinculadas à secretaria de promoção social, há poucos professores com formação atuando em grande parte delas.

A pesquisa desenvolvida pelas referidas autoras revela também a precariedade dos currículos e propostas pedagógicas, que chegam a inexistir em alguns locais do país. A relação entre escola e família não faz parte das ações desenvolvidas nas creches e muitos profissionais não apresentam formação para planejar uma boa relação entre a creche e as famílias.

As autoras destacam ainda que:

Os resultados das pesquisas arroladas mostram que as educadoras de creche têm dificuldade de superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças; por sua vez, as professoras de pré-escola dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais do ensino primário. O fato de ambas as profissionais revelarem concepções negativas sobre as famílias atendidas aponta para mais uma lacuna em sua formação prévia e em serviço. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006 p.118).

Azevedo (2007) vai ao encontro de tal ideia, ao salientar a dicotomia entre o cuidar e educar nessa etapa educativa, dizendo que a educação infantil mudou ao longo da história e que acompanhamos tais transformações, contudo ainda separamos as ações de cuidar e educar. E fala sobre a precária formação inicial e a necessidade de repensar o trabalho docente sem a ideia de separação do cuidar e educar, afirmando que:

Nossa história nos mostra que existe uma dupla imagem do adulto que lida com crianças na instituição. A primeira imagem é a do “adulto maternal”, aquele que apenas “cuida” de crianças de 0 a 3 anos, do qual não se exigiu, por muito tempo, formação adequada. A outra imagem é a da profissional “professora”, formada para “ensinar” as crianças de 4 a 6 anos. Podemos dizer também que as concepções de criança e de Educação Infantil são as grandes estruturadoras da ação dos profissionais da Educação Infantil, pois de acordo com a maneira como concebem a criança é que eles planejam e desenvolvem o trabalho com ela. (p.174).

É necessário pensar em uma educação infantil de qualidade. Para tanto, faz-se necessário que seus profissionais compreendam suas ações e como deve ser o trabalho docente na educação infantil. E também que as políticas para atendimento das crianças, formação e estrutura física das unidades educacionais estejam de acordo com as necessidades educativas das crianças.

Rocha, A. (2009) salienta ainda, que no município de Campinas, no final de 1999, muitas discussões em torno da falta de vagas para atendimento a todos foram feitas. Dessa forma, as crianças da pré-escola passaram a ser atendidas em período parcial para a ampliação do número de vagas e a ampliação dos atendimentos.

Diante da necessidade de o município expandir o atendimento, sendo pressionado pelas ações do ministério público e conselho tutelar e diante dos recursos reduzidos, inicia-se estratégias de racionalização, aumentando o atendimento sem aumentar seus custos. Dentre tais estratégias, estão os agrupamentos multietário e as parcerias público-privadas – com entidades assistenciais e a construção de naves-mãe.

Como uma das estratégias para ampliação do atendimento está o agrupamento multietário. A Secretaria de Educação implementa o agrupamento multietário, de acordo com o decreto da SME, 23/2002, publicado em Diário Oficial de 13/11/2002, que determina o agrupamento de crianças por faixa etária aproximada¹⁰.

De acordo com Rocha, A. (2009), a implementação dos agrupamentos aconteceu sem discussão e formação prévia para os educadores. Os agrupamentos contribuíram com a ampliação das vagas, uma vez que as crianças de três a seis anos ficariam em uma mesma turma com grande número de crianças matriculadas. Anteriormente, as turmas de três anos possuíam menor número de crianças e muitas vezes sobravam vagas em uma turma de certa idade e faltavam vagas em outra turma de idade diferente. O agrupamento multietário permitiu colocar 30 crianças na mesma turma de três a seis anos, no caso do agrupamento III. Isso aconteceu também nos demais agrupamentos.

¹⁰ A explicação sobre o funcionamento dos agrupamentos e as idades de atendimento já foi realizada no início deste capítulo.

O objetivo da implantação dos agrupamentos foi a ampliação do número de vagas. Com essa medida, nota-se a desvalorização da educação infantil enquanto escola, enquanto espaço educativo de transmissão de conhecimento. Ao permitir a mistura de idade, admite-se uma educação baseada nos saberes dos alunos, em que o saber será socializado entre eles, os menores aprendem com os maiores e os professores exercem o papel apenas de organizar o espaço, para que o conhecimento seja construído. Outra ação promovida pela prefeitura para ampliação de vagas está o:

[...] aumento da capacidade da sala de aula baseado na frequência dos alunos. Como exemplo, podemos citar uma sala X que tinha capacidade para 30 alunos e tinha como frequência média desses, 25 alunos por dia. Nesse caso a unidade deveria realizar a matrícula de mais 5 crianças (número não absoluto, pois dependia de outros cálculos e fatores), para que a frequência fosse de 30, a frequência dos alunos deveria ser igual a sua capacidade. (ROCHA, A., 2009, p.63).

Nesse caso, o que se via para a ampliação do número de crianças matriculadas, uma sala com capacidade para 30 crianças tinha 35 matriculadas, pois a ausência média diária era de 5 crianças. O discurso era de que nunca todas estariam presentes e, quando isso acontecia, a sala não tinha mobiliário suficiente para todos e eram os professores que deveriam percorrer as outras salas pedindo cadeiras emprestadas. Isso é bem comum. Aconteceu várias vezes com minha sala de aula e em tantas outras emprestei cadeiras para colegas professoras. Com a informatização do sistema de matrícula, a média de frequência é controlada pelo Sistema Integre e ordens de matrículas chegam à escola de maneira autoritária, para a direção da escola apenas executar.

A estratégia encontrada para resolver o problema da falta de vagas, demonstra a desvalorização da educação infantil e de seus professores. Essa medida pode ser justificada quando se acredita que a educação infantil não é escola, o professor não ensina e a criança não precisa de conhecimentos, podendo-se, assim, ampliar o número de crianças nas turmas em qualquer momento do ano.

Nesse caso, a educação infantil tem sido considerada como mais uma forma assistencialista de resolver os problemas sociais enfrentados pelas famílias. Quando a família enfrenta problemas relacionados a justiça, a

dependências química, a pobreza, ou a criança sofre maus tratos, é matriculada nas creches, mesmo sem vaga, com ordem judicial, pois se utiliza o discurso de que a criança corre risco ficando com sua família. Nesses casos a creche é vista como um meio assistencial de resolver os problemas que a sociedade não consegue resolver.

Qual a concepção de criança que se vê nesse caso? Apesar de a criança ser sujeito de direitos, mais uma vez nota-se o assistencialismo. Ela precisa ficar em um lugar protegida da família, que é considerada uma ameaça para ela. É a creche que vai moldá-las e ajustá-las às normas sociais? Acreditamos que todas as crianças, independentemente dos problemas sociais e familiares que enfrentam, têm direito à educação infantil. A creche deve atender aos direitos da criança à educação e não apenas à proteção e cuidados. Por isso, defendemos uma educação infantil que se institua como escola, lugar de aprendizagem, de professor que ensina e que precisa de condições para exercer sua profissão.

De acordo com Rocha. A, (2009), esperava-se que com e as medidas adotadas até então, o fim das listas de espera, no entanto isso não aconteceu. A matrícula baseada na frequência contribuiu para a ampliação da capacidade das salas de aula. Outra ação do governo, apontada pela autora, como medida para ampliação das vagas, foi a construção das naves-mãe, substituídas pela construção de novas unidades administradas pela própria prefeitura.

As naves-mãe são creches construídas pela prefeitura e entidades sem fins lucrativos, escolhidas após um processo seletivos, em convênio com a própria prefeitura. Estas unidades recebem um repasse mensal para as despesas com o desenvolvimento da unidade, tais como materiais pedagógicos e pagamento de profissionais, dentre outras atribuições. (ROCHA, A., 2009, p.65).

Encontramos três trabalhos que analisam criticamente o projeto das naves-mãe e como a prefeitura do município de Campinas estabelece essa parceira público-privada, visando a ampliação do atendimento na educação Infantil: Rocha, A. (2009), Mesquita (2012) e Lima (2013).

Rocha, A. (2009) compara o atendimento realizado entre um CEMEI e uma nave-mãe e mostra que o número de crianças atendidas é bem maior, enquanto o número de funcionários é menor. As naves-mãe atendem cerca de

500 crianças, enquanto as unidades administradas pela prefeitura variam de acordo com sua capacidade. A autora compara a formação dos professores das naves-mãe e das unidades da prefeitura, mostrando que nem todos os professores que atuam nas naves-mãe têm formação superior e a carga horária trabalhada é bem maior, pois os professores trabalham com duas turmas nos agrupamentos III, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde e o dia todo nos agrupamentos I e II. Enquanto os professores das naves-mãe têm carga horária de 40 horas diretamente com as crianças, os que atuam nas unidades da prefeitura têm carga horária de 32 horas/aulas, sendo apenas 24 horas diretamente com as crianças. Os salários dos professores das naves-mãe são significativamente menores em relação àqueles que atuam na prefeitura, mesmo trabalhando mais horas.

O Projeto Nave-Mãe foi criado pelo ex-prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos, para erradicar o déficit de vagas na educação infantil, como já apontado por Rocha, A. (2009). Para o prefeito idealizador do projeto, este é algo inovador e revolucionário. De acordo com a pesquisa de Lima (2013), o projeto não representa nada de novo na educação infantil, sendo marcado por ideia já presente na história de assistência e da educação compensatória. O projeto representa um retrocesso para a educação infantil municipal.

De acordo com resultados apontados por Lima (2013) e Mesquita (2012), as naves-mãe são administradas por instituições assistenciais e religiosas e ainda apresentam características assistenciais e envolvimento com as questões religiosas.

Santos (2010), ao falar e defender as naves-mãe, destaca seus objetivos dando ênfase às questões assistencialistas e proteção à família. Valoriza-se muito a alimentação, o cuidado e destaca-se a pedagogia dos sentidos, que não atende aos princípios da educação que queremos para a educação infantil atual.

Segundo o referido autor:

Em Campinas, com o Projeto Nave-Mãe e outras atividades do Programa Especial de Ampliação da Oferta na Educação infantil – Pró-Criança, os seis compromissos apontados em Dacar estão sendo atendidos. As Naves-Mãe e o Pró-Criança apontam para a erradicação do déficit de vagas na educação infantil, em benefício, sobretudo, de crianças das áreas mais vulneráveis da cidade

(Objetivo 1). O oferecimento integral para suprir as vagas será alcançado em Campinas no final de 2010, cinco anos antes da meta estipulada no Fórum Mundial da Educação (Objetivo 2). Uma das características do Projeto Naves-Mãe é o oferecimento de cursos de profissionalização para as mães (Objetivo 3). O estímulo para que mães participem desses cursos, contribuindo para o próprio processo de aprendizagem dos filhos nas Naves-Mãe tende a reforçar o incentivo para a educação dos adultos, no caso daqueles que ainda não foram alfabetizados (Objetivo 4). As meninas em idade escolar na educação infantil terão vagas suficientes nas Naves-Mãe e outras unidades do sistema municipal de educação infantil de Campinas, até o final de 2010, e a qualidade da educação oferecida é garantida pela seriedade das organizações gestoras das unidades e particularmente pela Pedagogia dos Sentidos (Objetivo 5). O Projeto Naves-Mãe e Pró-Criança, em geral, estabelecem aspectos que são fundamentais para garantir uma educação de qualidade, como a rica e apropriada alimentação oferecida através da CEASA-Campinas, além de uniforme e kit de material escolar para todos. A pedagogia dos sentidos, construída em colaboração com professores da UNICAMP contratados, tem como um dos componentes oferecer condições para o conhecimento intuitivo com noções em matemática e outras disciplinas (Objetivo 6). (SANTOS, 2010, p.22).

Dentre os objetivos colocados pelo autor, constatamos o assistencialismo, como a maior preocupação das naves-mãe. Sua criação é marcada para a erradicação do déficit de vagas nas áreas de maior vulnerabilidade. No sexto objetivo, destaca uma educação de qualidade, com a preocupação com alimentação, doação de kit material escolar e uniforme. Ou seja, educação de qualidade aos mais pobres é com doação de material, uniforme e alimentação. Quando o autor fala da pedagogia dos sentidos, construída em colaboração com professores da UNICAMP contratados para este fim, trata especificamente dos equipamentos de ciência, conforme destacado por Lima (2013), concretizado com a compra de *kit* para o ensino de ciências, sendo que este é utilizado em forma de rodízio entre as naves-mãe, mas os professores não foram treinados para seu uso.

Santos (2010) reforça a educação para as mães, que devem contribuir para o processo de aprendizagem de seus filhos. Reforça-se a obrigação de as mães educarem seus filhos, destacando o papel da mulher de educar. Assim como acontecia na pedagogia de Pestalozzi e Froebel discutidas anteriormente. O autor trata também que as meninas terão vagas garantidas. Trata-se de maneira

diferenciada os meninos e as meninas? As meninas teriam preferência de vaga? Por que se destacam as meninas?

Há excessiva preocupação com os cursos profissionalizantes atendendo aos pais, a educação ensinando as mães a cuidarem de seus filhos e preparando as crianças para a sociedade, ou seja, princípios parecidos com a origem das creches. Cabe à instituição educar as crianças, deixando-as submissas.

Dentro da pedagogia dos sentidos defendida por Santos (2010), nota-se a preocupação com os valores humanos, almejando educar as crianças para a sociedade. Mais uma vez, assemelha-se às origens das creches destinadas aos filhos dos operários. A autora mostra que o projeto pedagógico e a fala das professoras pesquisadas não atende a educação histórico-crítica, por nós defendida nesta pesquisa.

Propaga-se na mídia que as naves-mãe oferecem uma educação diferenciada. Agradam-lhes com cursos, alimentação, emprego para comunidade, cuidados e oferece-se uma educação compensatória, uma educação marginalizada. Uma educação que prioriza o assistencialismo e o “aprender a aprender”¹¹.

Santos (2010) destaca como um ponto positivo a contratação de funcionários da própria comunidade. Porque contratar funcionários apenas da própria comunidade? Será assim não limitamos a cultura daquele lugar? Não seria uma maneira assistencialista, como as medidas implantadas na década de 1950 e 1960, discutidas anteriormente, em que se valorizava o voluntariado e não se exigia formação profissional?

Lima (2013), ao pesquisar uma nave-mãe, revela que a instituição que administra a nave-mãe por ela pesquisada, tem um curso de pedagogia a distância e, das três professoras entrevistadas para a coleta de dados, duas são formadas pela própria instituição. Dessa maneira, os professores ficam subordinados à proposta aprendida nos seus cursos e que vivenciam na prática, dominados por regras, sem condições de reverter a dominação implantada.

Dessa forma, essa instituição que administra essa Nave mãe, pesquisada por Lima (2013), oferece o curso de formação às pessoas da

¹¹ Expressão utilizada por Newton Duarte, que será discutida posteriormente.

comunidade e depois dá o emprego. Ou seja, a instituição mantém o controle sobre o que será realizado com as crianças.

As ações implantadas pelo município de Campinas visando à ampliação do número de vagas não priorizam, de forma alguma, a qualidade almejada na educação dessa fase e nem a educação almejada pela teoria histórico-crítica. Trata-se de mais uma ação que reforça o atendimento assistencialista transferindo aos professores e à instituição educativa a responsabilidade de resolver os problemas sociais e econômicos, além dos educativos.

No entanto, mesmo com o grande número de naves-mãe em funcionamento, que hoje são 15, ainda há um grande número de crianças até três anos nas listas de espera. Atualmente, a prefeitura atende a todas as crianças da pré-escola, porém em período parcial.

Apontamos a importância de considerar as concepções de atendimento à educação infantil ao longo da história, tanto no mundo, no Brasil, quanto no município de Campinas. Consideramos que as mudanças ocorridas quanto às concepções de educação infantil são muito recentes. Mesmo nas escolas administradas apenas pela própria prefeitura, há muitos professores e monitores que estão trabalhando desde a época em que as creches pertenciam à promoção social. Sabemos que as mudanças são lentas e acreditamos ser necessária a formação para que a mudança de concepção realmente aconteça. Por isso, acreditamos que conhecer sobre a história de atendimento e suas concepções são necessidades formativas dos professores de crianças de zero a três anos de idade.

No próximo capítulo, apresentaremos as teorias que fundamentam nossa pesquisa, que são a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural. A partir das referidas teorias, vamos discutir a importância do trabalho do professor nas creches, em caráter educacional, visando o desenvolvimento de todas as crianças e ação docente, de forma planejada e intencional.

CAPÍTULO II

ENSINAR E APRENDER: UMA RELAÇÃO HUMANA

Neste capítulo, discutiremos o ensino apoiados na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, que são as bases teóricas que fundamentam essa pesquisa. Ambas as teorias pautam-se no materialismo histórico e dialético, de base marxista.

A pedagogia histórico-crítica elaborada por Saviani e a psicologia histórico-cultural por Vigotski veem na educação uma possibilidade de humanização, desenvolvimento e alcance da consciência humana. Ambas discutem o processo de humanização através do trabalho, da ação humana sobre o meio natural, inseridos no coletivo, na relação com os outros da mesma espécie.

Diante de suas semelhanças e particularidades, faz-se necessário entender cada uma delas e a forma como muitos dos autores compartilham e discutem suas ideias.

Primeiramente, discutiremos a pedagogia histórico-crítica e, para entender melhor essa pedagogia de base teórica marxista, faz-se necessário explicitarmos um pouco das ideias marxistas sobre a natureza humana, a definição de trabalho, a luta de classes e a educação socialista. A partir dessa base teórica, apresentaremos como teóricos como Saviani (2003; 2008^a; 2008b), Duarte (2001), Libâneo (1987) e Scalcon (2002), apresentam e interpretam as tendências da educação e o que cada uma dessas tendências significou e significa dentro da sociedade. Em seguida, apresentaremos a teoria histórico-crítica e sua fundamentação e, finalmente, como a apropriação de tais teorias pelos professores pode contribuir para a melhora na qualidade da educação infantil.

Apresentaremos, também, a psicologia histórico-cultural, a qual buscou entender o desenvolvimento dos indivíduos a partir da relação sujeito-objeto em sua dimensão histórico-cultural. Dentro de tal abordagem, será destacado o

desenvolvimento das crianças de até três anos de idade e o papel fundamental do adulto nesse processo.

Assim, explicaremos como tal abordagem e como autores como Vigotski (2001c; 2010) Elkonin (2009), Duarte (2001), Smolka (2002) Facci (2004a; 2004b), Góes (2000), Martins, L. (2009), Martins, I. (2009), Rocha, M. (2009), Scalcon (2002) e Barbosa (2010) falam sobre o desenvolvimento, a linguagem e a importância do adulto nesse processo.

Também discutiremos o papel do jogo no desenvolvimento das crianças até três anos de idade, destacando novamente o papel do professor de educação infantil nesse processo. Destaca-se ainda a função da escola na formação das funções superiores e conceitos científicos, tendo um papel imprescindível no ato de ensinar e no desenvolvimento de todos os seus indivíduos.

Nosso objetivo principal, portanto, é o entendimento de como o professor pode agir de forma intencional e consciente, visando o desenvolvimento das crianças e para conseguir realizar seu trabalho docente com qualidade.

2.1 A pedagogia histórico-crítica e a importância do ensinar na educação infantil

Para entender como a pedagogia histórico-crítica defende a importância do trabalho docente intencional, planejado e fundamentado teoricamente em todas as etapas da educação básica, incluindo a creche, e em quais bases essa teoria defende uma educação de qualidade e igualitária para todas as classes sociais, apresentaremos sua fundamentação teórica por meio da análise da estrutura social na qual se realiza essa educação.

2.1.1 Entendendo um pouco do sistema capitalista, a luta de classes e suas influências na educação

Saviani (2008b) define educação como uma atividade estritamente humana. Ele define o humano essencialmente na relação com a natureza: “[...] homens são aquilo que eles próprios produzem em sua relação com a natureza.” (p.246). Ou seja, a necessidade humana de agir sobre a natureza para produzir meios de sobrevivência. O ato de agir sobre a natureza é chamado de trabalho. E o trabalho é uma forma de produção e satisfação humana. O trabalho é a essência humana.

Saviani e Duarte (2010) reforçam essa ideia ao definir o ser humano e o que o torna humano:

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho. (p.426).

O trabalho é a ação humana sobre a natureza, transformando-a em bens de produção, bens que necessitam para sua sobrevivência. No entanto, nessa relação, na dinâmica das transformações sociais, o trabalho passa a ocupar a posição de exploração e o homem, tendo a necessidade de vender sua força de trabalho, não se reconhece na sua produção. Segundo Saviani (2008b), quando o homem não se reconhece na sua produção, o produto gerado por seu trabalho lhe é estranho. Marx define essa relação como sendo de alienação.

A alienação é causada pela relação desigual entre aqueles proprietários e trabalhadores, os que dominam e os que são dominados, ou seja, entre a burguesia e o proletariado. Essa relação que aparentemente é de igualdade se destaca na sua relação desigual.

Partindo do pressuposto de que o homem depende da sua ação sobre a natureza e de sua transformação para criar formas de sobrevivência, precisa aprender tais meios e, para tanto, precisa ser educado e precisa do outro. Confirma-se a educação como algo humano e necessário para se tornar humano, para a sobrevivência.

De acordo com Saviani (2008b), nas comunidades primitivas tudo era produzido coletivamente para a sobrevivência, produzindo apenas aquilo de que necessitavam. Não havia escolas e a educação acontecia no processo de existência, no cotidiano, na relação com o outro. Tudo isso foi rompido com o

início da apropriação privada da terra, dando origem à propriedade privada. Com a propriedade privada, surgiram as classes sociais. Com a divisão da sociedade em classes distintas, surgem também dois tipos de escola: uma para os filhos dos proprietários das terras e outra para os filhos dos trabalhadores.

Com a propriedade de terra, surgem, de um lado, os proprietários de terra e, de outro, os não proprietários. Os proprietários podem viver sem trabalhar, do ócio, pois vivem daqueles que trabalham.

Dessa forma, surge a escola inserida na divisão de classes:

E é nesse contexto que surge a escola, palavra que, em grego, significa exatamente o lugar do ócio. Vê-se, pois, que a divisão da sociedade em classes introduziu, também, uma divisão na educação. Se antes a educação era comum, sendo definida pelo próprio processo de trabalho, com o surgimento das classes a educação se divide entre aquela destinada aos não proprietários e aquela destinada aos proprietários. Os primeiros continuam a se educar no próprio processo de trabalho, fora da escola. Os segundos terão uma educação diferenciada, desenvolvidas nas escolas, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo trabalho já que é este que garantia a sua existência permitindo o desfrute do ócio, de tempo livre. (SAVIANI, 2008b, p.248).

Até então, a escola era destinada a poucos e com o advento da sociedade moderna, capitalista e burguesa, a educação se estendeu a todos, dentro do princípio de igualdade e liberdade. Nesse contexto, surgem discussões sobre a educação e a sociedade de classes. Ao mesmo tempo, a educação é vista pela burguesia como uma forma manter sua dominação.

Saviani (2008b) avalia que, sob esse contexto, há o surgimento das discussões sobre o marxismo. Na segunda metade do século XX, o marxismo avançou e no início da década de 1970 iniciam-se os estudos sobre “as teorias crítico-reprodutivistas da educação”¹². Nessas teorias, a escola é entendida como um instrumento a serviço da classe dominante, utilizada para reproduzir a ideologia pela qual se tem interesse.

Dessa forma, a educação segue como um instrumento da burguesia, que, enunciando o direito de todos à liberdade e à igualdade, serve como meio de sustentar os interesses particulares burgueses e propagar universalmente tais interesses.

¹¹ Essa teoria será tratada detalhadamente nos próximos itens.

Assim, tal autor destaca três contradições imposta pela sociedade capitalista: homem e sociedade, homem e trabalho e homem e cultura.

Dentre homem e sociedade, destaca a limitação do homem no contato com outro homem no princípio de liberdade. A liberdade acaba por limitar o homem.

Compreende-se, então, por que a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos e cidadãos, não tinha passado de um instrumento a serviço da emancipação política entendida como “a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral. (SAVIANI, 2008b, p.231- 232).

Na contradição: o homem e o trabalho destaca-se que o trabalho que deveria ser uma atividade humana, na qual o homem se produz e encontra sua satisfação, gera no meio burguês a degradação do ser humano e a escravização do trabalhador.

A escola reforça essa contradição quando dentro de suas práticas divide a sociedade em dois campos: as das profissões manuais e o aprendizado limitado às necessidades mais práticas e das profissões intelectuais com domínios teóricos amplos preparando-os para dirigir o país.

De acordo com Saviani (2008a), a escola qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o manual aumento a opressão ao proletariado. Saviani (2008b) salienta, também, que se dividiu a educação em dois polos distintos, os quais ele chama de “escola dualista¹³”, dividindo em escola profissional para os trabalhadores e “escola de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes. Ou seja, uma escola aparentemente única dividida em seu interior.

Na contradição que se dá entre homem e cultura, a cultura produzida coletivamente é contraposta àquela produzida individualmente, apropriada pelos elementos dominantes da sociedade, diferenciando a alta cultura e destacando a dificuldade de acesso das camadas dominadas à cultura das classes dominantes. Nessa relação, entende-se a crise geral da educação e do ensino superior.

De acordo com Saviani (2008b), Duarte (2001), Lombardi (2008) e Araujo (2008), a concepção de educação socialista tem como objetivo negar o

¹³ Sobre a escola dualista, será explicitada nos próximos itens.

modo como é organizado o sistema socialista burguês, colocando a necessidade de uma formação fundamental, garantindo uma formação básica, superando a contradição de classe e a dominação burguesa.

Há necessidade da superação da luta de classes que acontece dentro da escola e Lombardi (2008) salienta a necessidade de que a escola não seja controlada e nem sofra intervenção estatal ou religiosa.

Duarte (2012), na *Conferência de Abertura do IX Seminário Nacional do HISTEDBR*¹⁴, ao falar da luta de classes dentro da escola, afirma que: “A escola desde a educação infantil até o ensino superior participa da luta de classes, mesmo que os educadores não tenham consciência disso, ou rejeitem esse fato”. Ou seja, ela está presente, no entanto não é reconhecida por muitos professores.

Para tanto, os teóricos que defendem uma educação socialista falam sobre a necessidade de um acervo mínimo de conhecimento sistematizado, pois dessa maneira poderíamos oferecer condições iguais a todas as classes.

A educação proposta, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra poderia destinar-se a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas. (LOMBADI, 2008, p.13).

Dentro de uma proposta socialista de educação para o nível médio, defende-se a articulação entre o ensino e o trabalho, visando à formação humana e não o aumento da produtividade. Uma proposta que supere a contradição entre homem e trabalho.

Essa formação deve ocorrer através da tomada de consciência entre a prática e a teoria, tendo o trabalho como constituinte da essência humana. Nesse sentido, para Saviani (2008b) e Lombardi (2008), o saber no ensino médio deve estar relacionado ao trabalho e sua relação na sociedade, sendo objetivo do ensino médio recuperar essa relação entre o conhecimento e prática do trabalho. A ciência deve se converter no processo de produção e esse ensino deve ser capaz de superar a contradição entre homem e trabalho da sociedade capitalista.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8hoZLCRejSQ>>. Disponível em:

De acordo com Saviani (2008b), o ensino superior deve superar a contradição entre homem e cultura, possibilitando a participação plena na vida cultural, em todas as suas manifestações, independente das profissões, além de formar profissionais de nível universitário e possibilitar o acesso a discussões dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo.

Seu objetivo é organizar o acesso à cultura do trabalho, dando acesso a todos, em condições de igualdade, das discussões dos problemas sociais e envolvimento e articulação dos trabalhadores com estudantes universitários, associando o trabalho intelectual ao material.

A visão de educação socialista nos posiciona sobre como o sistema capitalista utiliza a educação para inculcar sua ideologia e manter sua dominação sobre toda a sociedade e como acontece a luta de classes dentro desse contexto.

Para entender um pouco melhor como a escola foi sendo usada pelo poder dominante e como vários teóricos pensaram e propõem a superação desse sistema pela via da educação, apresentaremos as tendências pedagógicas que foram sendo formuladas nesse percurso histórico.

2.1.2 As tendências pedagógicas

Saviani (2008a), em sua obra *Escola e Democracia*, propõe que as teorias educacionais podem ser divididas em dois grupos: aquelas que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade, chamadas de “teorias não críticas”, e aquelas que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização, chamadas de “teorias crítico-reprodutivistas”.

As teorias não críticas veem a educação como uma maneira de corrigir a sociedade, evitando sua degradação e a marginalidade. Essas consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade. Já as “teorias crítico-reprodutivistas” veem a educação como uma via usada pela classe dominante para legitimar sua ideologia, e, ainda, a educação sob influência de seus condicionantes sociais, havendo uma dependência da educação em relação à sociedade.

Libâneo (1987) também apresenta uma divisão das tendências pedagógicas com nomenclaturas diferentes, porém com a mesma ideia defendida por Saviani. Ele divide as tendências em: pedagogia liberal e pedagogia progressista. A pedagogia liberal recebe tal nome devido ao fato de que:

A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. (LIBÂNEO, 1987, p.21).

Segundo tal autor, a pedagogia liberal tem como objetivo preparar os indivíduos para os papéis sociais, enquanto a pedagogia progressista é um instrumento de luta dos professores contra a hegemonia da classe dominante.

Desse modo, podemos entender que o que Saviani (2008a) denomina de “teorias não críticas” Libâneo chamará de pedagogia liberal, e o que denomina de “teorias críticas” será chamada de pedagogia progressista.

Saviani (2008a), conforme explicitado, divide as teorias educacionais em dois grupos: “teorias não críticas” e “teorias crítico-reprodutivistas”. As teorias “não críticas” são: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Ele também divide as teorias “crítico-reprodutivistas” em: teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista. Essas dão origem e fundamentação à pedagogia histórico-crítica por ele elaborada.

2.1.3 As teorias não críticas ou pedagogia liberal

Iniciaremos abordando a pedagogia tradicional. Segundo Saviani (2008a), essa foi organizada sob o princípio de que a educação é um direito de todos e dever do Estado, apoiada nos interesses da nova classe que detinha o poder: a burguesia.

O objetivo era o progresso e superar a ignorância colocada pelo antigo regime. Assim, todos teriam direitos iguais e, através da educação, a mesma

oportunidade. A educação era a superação da ignorância rumo ao progresso. Para isso, o professor que detinha todo conhecimento transmitia aos alunos o acervo cultural. O ensino era centrado no professor.

Esse ensino apresentou problemas, pois poucos tinham acesso e mesmo entre aqueles que tinham acesso nem todos eram bem-sucedidos. Dos que eram bem-sucedidos, nem todos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

Segundo Libâneo (1987), na pedagogia tradicional não há qualquer relação entre os conteúdos, o cotidiano do aluno e a sua realidade social, pois a escola deve prepará-lo, ou moldá-lo, intelectualmente e moralmente, para assumir sua postura na sociedade de acordo com os princípios de cidadania estabelecidos pela classe dominante. O aluno deve se esforçar para conseguir avançar.

Os conteúdos são os conhecimentos e valores acumulados pelas gerações adultas e repassados aos alunos como verdade. O método segue uma sequência definida pelo professor, sem a participação do aluno, com ênfase em exercícios de repetição e memorização.

A segunda tendência, a teoria não crítica, denominada por Saviani (2008a) de pedagogia nova, e por Libâneo de tendência liberal renovada progressista, destaca o papel ativo exercido pelo aluno. O ensino é focado nas necessidades individuais.

O conteúdo é estabelecido em função das necessidades e interesses dos alunos. O método de ensino baseia-se na ideia de “aprender fazendo”. O aluno aprende experimentando e descobrindo o meio natural e o trabalho é, na maioria das vezes, em grupo. A relação professor e aluno se dá na relação positiva, e o professor é um estimulador do processo de aprendizagem.

De acordo com Saviani (2008a; 2008b), a pedagogia nova surge diante das críticas da escola tradicional e lança uma nova maneira de interpretar a educação. Ao contrário da pedagogia tradicional, a pedagogia nova parte do pressuposto de que todos os indivíduos são diferentes. Os marginalizados, nessa teoria, são os rejeitados, os anormais, e a educação tem o objetivo de equalizar, corrigir e ajustar cada indivíduo para a sociedade. É necessário igualar todos.

Nessa pedagogia, o centro não é mais o professor e sim o aluno, o mais importante não é aprender e sim “aprender a aprender”. O professor é apenas um estimulador e orientador dessa aprendizagem e deve trabalhar com

focos de interesse, com grupos de pequenos alunos, com materiais ricos e biblioteca. A escola muda totalmente sua estrutura. Essa educação era muito cara e foi destinada a poucos da elite.

Saviani e Duarte (2010), ao falarem de como as correntes pedagógicas foram formulando seus ideais e seus “slogans”, falam da relação entre escola nova e tradicional, dizendo que:

Especialmente ao longo do século XX, o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas, a disputar a hegemonia do campo educativo. Pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária *versus* pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva *versus* pedagogia libertadora, pedagogia passiva *versus* pedagogia ativa, pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência, pedagogia bancária *versus* pedagogia dialógica, pedagogia teórica *versus* pedagogia prática, pedagogias do ensino *versus* pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia. (p.431).

Assim, a escola acaba perdendo sua principal função, que é de ensinar. Sobre essa questão está baseada a obra de Saviani (2008a) *Escola e Democracia*, na qual apresenta a teoria da curvatura da vara. De acordo com essa teoria, a escola nova, na tentativa de solucionar os problemas da pedagogia tradicional, inverte a vara para o outro lado, desqualificando a escola da sua função de ensinar. Para o autor, a escola assume a função de propagar as ideias e ideologias dominantes, isso leva ao aumento dos problemas educacionais.

Essa questão está presente em Saviani (2008b), Saviani e Duarte (2010) e Scalcon (2002), que deixam clara a interpretação que Saviani (2008a) faz a partir da “teoria da curvatura da vara”, ou seja, a educação tradicional apresentava problemas, curvando-se a vara para o outro lado com a pedagogia nova, sem solucionar os problemas existentes.

Saviani (2008a) critica que o ideário escolanovista penetrou na cabeça dos professores dentro das escolas organizadas com base no ensino tradicional, afrouxando a disciplina e alimentando a despreocupação com a transmissão de conhecimento, sendo seus efeitos mais negativos do que positivos.

Com a frustração da pedagogia nova, começa-se a pensar em uma nova educação, que atenda ao sistema racional da época: a pedagogia tecnicista:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (SAVIANI, 2008a, p.10).

Essa pedagogia se aproximava da racionalização fabril. O trabalho docente se tornou mais especializado e parcelado. A centralidade não estava mais no professor como na pedagogia tradicional, nem no aluno como na pedagogia nova, e sim na organização racional dos meios. A marginalidade, nessa pedagogia, passa a ser o incompetente e o improdutivo. Desse modo, a escola, ao formar o indivíduo eficiente, estaria contribuindo com a sociedade.

Essa pedagogia ocasiona um crescente processo de burocratização. Essas ideias misturaram-se com a pedagogia tradicional e nova, aumentando os problemas educacionais, agravando a exclusão, os índices de evasão e repetência.

Essa pedagogia tem a função de modelar o homem para o sistema fabril, para o sistema produtivo. “A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista) articulado diretamente com o sistema produtivo.” (LIBÂNEO, 1987, p.29).

O ensino é baseado em materiais preestabelecidos e o conteúdo é redutível ao conhecimento observável e mensurável. Aparece a tecnologia como uma forma de programação de passos sequenciais. O papel do professor é administrar as condições de transmissão da matéria conforme o sistema e o aluno receber, aprender e fixar a matéria. Essa pedagogia continua a impor ainda mais a ideologia dominante.

Nesse contexto, surgem teóricos tentando explicar o funcionamento da escola frente ao sistema capitalista, influenciados pelo socialismo e marxismo, e a partir de análises da sociologia começam a surgir as teorias crítico-reprodutivistas.

2.1.4 As teorias crítico-reprodutivistas

Essas teorias que serão apresentadas compõem a base de reestruturação teórica da concepção crítica de educação. Segundo Scalcon

(2002), essas teorias “abriram o horizonte para o surgimento tanto de iniciativas teóricas como práticas, comprometidas com o rompimento do papel desempenhado pela escola tal como reprodutora das relações sociais de dominação”. (p.70).

De acordo com Saviani (2008b), elas surgem na segunda metade do século XX, com o avanço do marxismo e dentro dessas teorias a escola é apresentada como:

[...] um aparelho a serviço dos interesses da classe dominante, cumprindo a função de reproduzir as relações sociais de classe pela imposição da ideologia dominante e pelo preparo dos indivíduos para ocupar os postos que lhe são destinados pela estrutura da sociedade de classes. (p.251).

Saviani (2008a), ao caracterizar essa tendência, denomina-a: teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista.

Essas teorias tentam explicar o funcionamento da escola frente à sociedade capitalista sem a preocupação de apresentarem uma proposta pedagógica. Nelas, estão explícitas que a luta de classes está dentro das escolas e a classe dominante tem apenas o interesse em mantê-las.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica foi desenvolvida principalmente por Bourdieu e Passeron (1975) e, segundo Scalcon (2002) e Saviani (2008a), ela se designa por uma força que se impõe como poder arbitrário, sendo este estabelecido como legítimo. Institui-se como simbólica, pois dissimula relações de força ao impor como efetivas suas próprias ações, sendo que isto ocorre de forma oculta, por isso também o uso do termo “simbólica”. Bourdieu e Passeron (1975) consideram que isso se reflete no sistema escolar, pois compreendem que qualquer ação pedagógica é tida como violência simbólica, sendo esta realizada pela imposição do poder arbitrário que se efetiva por meio da cultura dominante, ou seja, pela autoridade sob a classe dominada. Neste sentido, estes teóricos da sociologia da educação sustentam que a escola é tida como o instrumento mais adequado para reproduzir a ideologia do sistema e as relações de produção.

A ação pedagógica exercida pela autoridade realiza-se pelo trabalho escolar, trabalho esse de inculcação das ideias dominantes. Assim, a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais.

A teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, segundo Saviani (2008a), Scalcon (2002) e Cassin (2008), é formulada na obra de Althusser, na qual se introduz o conceito de Aparelho Ideológico do Estado (AIE), que são os aparelhos utilizados pela classe dominante para impor sua ideologia, sendo o aparelho religioso, familiar, jurídico e o escolar. O aparelho ideológico escolar é o aparelho mais maduro do sistema capitalista e atinge a todos. Sua função é impor os interesses da burguesia à classe dominada.

Saviani (2008a) diz que Althusser defende a existência, no Estado, dos aparelhos repressivos de Estado, que são o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, e os Aparelhos Ideológico de Estado (AIE), que são o AIE religioso, AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE político, AIE da informação e AIE cultural. Enquanto o aparelho repressivo funciona massivamente pela violência e, secundariamente, pela ideologia, os aparelhos ideológico do Estado funcionam pela ideologia e, secundariamente, pela repressão.

“A ideologia materializa-se em aparelhos: os aparelhos ideológicos do Estado.” (SAVIANI, 2008a, p.18). E o aparelho mais acabado que foi colocado a serviço da classe dominante é o aparelho ideológico escolar. Ele atinge todas as classes sociais e inculca, durante anos, os “saberes práticos” da classe dominante.

A terceira teoria abordada pelo autor é a teoria da escola dualista, que, segundo Saviani (2008a) e Scalcon (2002), parte do pressuposto de que a escola é dividida em dois: uma para a classe dominante e outra para a classe dominada. Os teóricos Baudelot e Establet (s.d), ao estudarem as relações escolares, concluíram que a escola:

[...] em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (SAVIANI, 2008a p.20).

Nessa teoria, a escola, ao transmitir os saberes objetivos, inculca a ideologia dominante, a ideologia burguesa. Essa é a função da escola, que, além de reforçar a ideologia burguesa, contribui para impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

A escola qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o manual, qualifica a cultura burguesa e dá acesso a subprodutos dessa cultura aos proletariados. Reforça a luta de classe presente dentro da escola e fora dela.

2.1.5 A perspectiva crítica de educação

Scalcon (2002) vai utilizar o termo concepções crítica de educação, enquanto Libâneo (1987) utiliza o termo pedagogia progressista. Ambos descrevem as três teorias que fazem parte dessa concepção: a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica. A pedagogia histórico-crítica é denominada, para Libâneo (1987), como tendência progressista “crítico social dos conteúdos”.

Segundo Saviani (2003), esse nome foi dado por Libâneo antes que Saviani formulasse o nome pedagogia histórico-crítica. A teoria existiu primeiramente com o nome de “pedagogia dialética”, que foi alterado devido às possíveis confusões que os diferentes conceitos de “dialética” poderia causar. Neste trabalho, será utilizado o termo dado por Saviani: pedagogia histórico-crítica.

As teorias da perspectiva crítica de educação surgem na tentativa de criar propostas educacionais contra a reprodução social e enfrentando a luta de classes em favor dos oprimidos. Todas elas vão contra às práticas escolares que favoreçam a dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora.

A pedagogia libertária, segundo Scalcon (2002), tem origem no movimento anarquista: “O anarquismo tem, etimologicamente (do grego *an* e *arkle*), o significado de ausência de autoridade ou de governo.” (p.71). Os anarquistas tinham como ideal a luta pela liberdade e igualdade, acreditando na autogestão da sociedade.

De acordo com a referida autora, os três principais teóricos do anarquismo foram: Pierre Joseph Prudhon, Mikhail Bakunin e Pierre Kropotkin, sendo que Prudhon foi o principal representante dessa tendência que influenciou o pensamento e ação dos libertários.

Libâneo (1987) esclarece que essa tendência é baseada na autogestão e sem conteúdos ou conhecimento obrigatório, e que tudo é decidido em grupo. Além disso, seu objetivo é a autoformação e controlar o controle do estado. O professor assume a função de orientador e conselheiro do grupo.

Conforme Scalcon (2002), a educação assume extrema importância para a formação de um novo homem revolucionário capaz de decidir por si mesmo, ser crítico e autônomo. Assim: “[...] o pensamento libertário teve como característica principal o antiautoritarismo, como objetivo educacional o ensino integral e na relação educação-revolução um processo possível de transformação da ordem social burguesa.” (p.80).

Com esses pressupostos, a proposta pedagógica é central para os interesses das crianças, considerando seus aspectos mental, físico, intelectual e afetivo. O objetivo principal é alcançar a liberdade total e a formação do homem integral.

Outra pedagogia na perspectiva crítica é a pedagogia libertadora. Essa surge com seu principal inspirador e divulgador: Paulo Freire. Segundo Scalcon (2002), as ideias e propostas de Paulo Freire pretendem atingir uma educação identificada como prática da liberdade, contra a imposição da classe dominante e contra uma educação que mantém a opressão à classe trabalhadora.

A educação libertadora tende a se libertar da pedagogia tradicional e outras que omitiam a opressão aos trabalhadores. “A educação libertadora, ao contrário questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação – daí ser uma educação crítica.” (LIBÂNEO, 1987, p.33).

A educação libertadora foi apresentada ao cenário educacional brasileiro através da prática educativa de Paulo Freire, que realizou seu trabalho principalmente na alfabetização de adultos trabalhadores. Dessa forma, segundo Libâneo (1987), os conteúdos devem ser construídos pelos próprios alunos e o mais importante é despertar para uma nova forma da relação da experiência vivida. A relação entre professor e aluno se dá no diálogo e: “[...] permanece

vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para 'dizer sua palavra', para se exprimir sem se neutralizar." (p.35).

O aprendizado ocorre através da reflexão, compreensão e crítica, e o educando responde às situações de opressão com seu engajamento político. Aprender significa aproximar-se da realidade vivida, através do concreto.

A terceira pedagogia é a histórico-crítica. Essa será analisada detalhadamente, por ser tratar da base teórica desse trabalho.

2.1.6 A pedagogia histórico-crítica

Segundo Saviani (2003; 2008a; 2008b), Duarte (2001), Libâneo (1987) e Scalcon (2002), essa pedagogia foi formulada por Saviani, na tentativa de superar o dilema enfrentado nas tendências da pedagogia tradicional e na pedagogia nova e, diante dos problemas educacionais brasileiros, se buscar uma nova maneira de conceber a educação, apontando caminhos para uma educação de qualidade. Sua fundamentação teórica encontra-se na matriz teórica do materialismo histórico, representada, basicamente, por Marx.

Tendo como principal função a formação humana, a escola deve transmitir o saber objetivo, buscando a superação da hegemonia dominante, na tentativa de estabelecer uma educação de qualidade a todos, independente de classe social. A partir disso, será apresentada a sua fundamentação e seus pressupostos.

Libâneo (1987) a denomina de tendência progressista "crítico social dos conteúdos", devido à sua evidência sobre a importância dos conteúdos na educação. Ao definir tal tendência, ele diz:

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la mais democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. (LIBÂNEO, 1987, p.38-39).

Segundo Libâneo (1987), é importante que tais conteúdos tenham relação com a compreensão da realidade e com a prática social. O papel do professor é importantíssimo junto à participação do aluno.

O professor assume um papel importante na condução da educação e a necessidade de uma formação que lhe dê condições de pensar e agir sobre suas ações. Nesse contexto, há necessidade de uma formação que lhe proporcione conhecimento sobre a formação humana, sobre a visão de homem, sobre o sistema capitalista, as lutas de classe, dentre outros.

Saviani (2008b) defende a importância da teoria e prática. Para ele, a prática humana é determinada pela teoria, assim: “[...] teoria e prática são polos opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática.” (p.262). Dessa forma, a prática pedagógica deve partir da prática social e seu objetivo final deve ser também a prática social.

Para tanto, reforça-se mais uma vez a necessidade de formação, para que os professores compreendam a teoria e sejam capazes de fazer a aproximação com a prática. Seria um dos papéis do professor aproximar o conteúdo teórico ensinado da prática social e da realidade dos alunos.

Araújo (2008) e Saviani (2008b) mostram a preocupação com a ausência de um sistema educacional brasileiro que atenda à realidade do povo e a formação do homem. Partindo do pressuposto de que a educação é essencial para o desenvolvimento do homem como sujeito central e condicionada à realidade, há preocupação com a importação de teorias, métodos e técnicas educacionais e com a ausência de um sistema que seja brasileiro, destinado ao povo brasileiro.

“Saviani considera que a educação sistematizada acontece quando o ato de educar se torna um objeto explícito de atenção, quando há intencionalidade na ação educativa.” (SCALCON, 2002, p.94). No Brasil, não há um sistema educacional, pois, para se ter um sistema, é necessária uma teoria, uma formulação adequada à realidade do contexto em que a educação está, e não há.

Saviani (2008b) argumenta que no Brasil não há um único sistema educativo que dê continuidade à prática pedagógica e às teorias trabalhadas nas escolas. Para mudar um sistema de ensino, é necessário que os professores participem de maneira consciente, com formação e entendimento teórico, além da mudança nas condições de trabalho e recursos materiais. Assim, ele diz:

A clareza desses problemas indica que a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica deve vir associada à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada. (p.266).

A partir desse ideal, a pedagogia histórico-crítica valoriza a natureza da ação educativa. Para tal, considera a importância da filosofia ou da ação reflexiva na realização das mediações para uma educação efetiva que promova a formação humana.

Com efeito, se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem. E a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.423).

A filosofia assume o papel de promover a consciência do homem sobre suas ações, sobre sua relação na sociedade e busca da superação dos problemas.

Segundo Saviani (2004), a formação consiste na passagem do senso comum à consciência filosófica e isso caracterizaria a elevação do nível cultural da população e o estabelecimento de uma nova hegemonia, sendo, assim, o caminho mais adequado para a superação das concepções do mundo burguês. Cabe à prática educativa fazer a relação entre o concreto e o conteúdo, aproximando-os em nível de pensamento, como também o senso comum da consciência filosófica.

De acordo com Scalcon (2002), Saviani (2008a) e Duarte (2001), a pedagogia histórico-crítica tem como elemento central o saber objetivo. O saber objetivo refere-se aos diferentes conhecimentos que precisam ser assimilados pelo homem para que se torne efetivamente homem.

Duarte (2001) defende que a pedagogia histórico-crítica deve efetivar sua função de ensinar os saberes objetivos e não aceite o lema “aprender a aprender”, que, não cumprindo a função de ensinar, aceita que a classe

dominante continue perpetuando e não dando condições aos dominados de agirem contra sua condição. Ele argumenta:

É por essa razão que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. (p.29-30).

Assim, a especificidade da educação é o saber objetivo e o papel da escola é transformar os conhecimentos objetivos em conhecimento escolar. A escola passa a ter por objetivo selecionar os conhecimentos que serão transmitidos e como serão transmitidos. E realmente ensiná-los.

Todos os indivíduos têm o direito de aprender. Somente dessa maneira chegarão à consciência filosófica necessária para a superação da sua condição de dominado, podendo lutar de igual para igual contra a hegemonia dominante (burguesa, contra o sistema capitalista) ou para superação de problemas dentro da sua realidade social.

2.1.7 A pedagogia histórico-crítica e a educação infantil

Como vimos, a formação de professores e a compreensão desses quanto à luta de classes presentes nas escolas e a compreensão do sistema capitalista é essencial para a não manutenção do poder da classe dominante e legitimação do papel da escola para não atendimento de tal hegemonia. De acordo com Duarte (2001), lemas como “aprender a aprender” ou “aprender fazendo” contribuem para a manutenção da hegemonia dominante, pois, nessas concepções, a escola deixa de cumprir sua função de transmissão dos saberes objetivos.

Na educação infantil, essa situação piora, já que é assumido na sociedade, e até mesmo por muitos profissionais, que não há necessidade de

formação, uma vez que as crianças são muito pequenas e não precisam aprender conteúdos, portanto só é necessário “cuidar”.

Dessa forma, a educação, a escola e o professor de educação infantil ficam descaracterizados de sua função, por se considerar que nesta etapa não há necessidade de ensinar, apenas brincar e cuidar, e assim se justifica que os professores não precisam de formação profissional adequada.

Contrariamente, pensamos que a formação na educação infantil deve contemplar uma formação sólida como defendida pelos teóricos já citados, e não menos teórica do que a proposta para os demais professores dos outros níveis de ensino. Deve-se enfrentar o discurso neoliberal da não necessidade de formação para esses profissionais, o que reforça ainda mais a hegemonia burguesa e a diferença entre as classes sociais.

As instituições de educação infantil, creches e pré-escolas historicamente são marcadas pela divisão de classes, como é explicitado por vários teóricos dessa área. É importante destacar a função da escola, que, sob pressões neoliberais, não assume a sua função de ensinar.

Arce (2001a), ao analisar documentos nacionais¹⁵ referentes à educação infantil, mostra a desarticulação entre as teorias, a mistura de diferentes bases epistemológicas e a incoerência teórica em um documento que deveria guiar o trabalho dos professores.

De acordo com a referida autora o Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997) indica uma formação aligeirada sem o enriquecimento teórico, como apontado por Saviani, que é necessário para uma formação humana, integrando teoria e prática, levando a uma educação de qualidade.

Dentro do principal objetivo da pedagogia histórico-crítica, que é o saber objetivo, a educação infantil se ausenta ao se negar a ensinar, embora saibamos que superar essa negação demanda a reelaboração do próprio conceito do que é “ensinar”.

Arce e Silva (2009), ao discorrerem sobre o ensino no berçário, discutem sobre o ensino como eixo articulador, levando o professor ao

¹⁵ Esses documentos são: “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – documento preliminar”¹ (MEC, 1997) e o segundo, já na versão final, intitula-se “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (MEC, 1998b).

reconhecimento de seu papel como protagonista na provocação das revoluções do desenvolvimento infantil. O ensino não de conteúdos escolares ou como implantação de apostilas na creche, mas sim como um trabalho intencional e planejado que gera desenvolvimento e aquisição do ponto de vista cognitivo, fisiológico e emocional.

Martins, L. (2009) também se refere ao ensino das crianças de zero a três anos como uma forma de:

[...] superar as práticas cotidianas espontaneístas na direção da organização de ações educativas mediadoras das formas pelas quais a criança se relaciona com seu entorno físico e social, tendo em vista explorar as suas máximas possibilidades de desenvolvimento. (p.93).

A referida autora fala que os conteúdos de ensino na creche:

[...] articulam-se a fundamentos filosóficos e históricos da educação, à concepção de criança e sociedade, a pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento infantil e suas relações com a aprendizagem, expressando-se como um dos elementos da matriz pedagógica, a pressupor a seleção e organização de conteúdos, a metodologia de ensino e as diretrizes de avaliação. (MARTINS, L., 2009, p.94).

Dessa forma, reiteramos que o ato de ensinar na creche não se refere a ensinar conteúdos de disciplinas escolares do ensino fundamental, mas ao ensino projetado, planejado para as crianças até três anos de idade. Defendemos a realização de um trabalho intencional, que direciona as atividades em busca do desenvolvimento. O professor apropria-se dos momentos de cuidado para estabelecer contato individual com a criança e ensinar-lhes formas de cuidado, sobre seu corpo, a emissão de sons ou fala, discorrer sobre acontecimentos do dia, sobre o que vai acontecer posteriormente, sobre as preferências daquela criança, sobre os demais colegas.

Azevedo (2005) ressalta que a educação infantil não pode absorver as práticas tradicionais do ensino fundamental, mas também:

[...] precisamos estar atentos para não 'curvar a vara' para o outro extremo, ou seja, a recusa de um atendimento escolarizado às crianças pequenas não pode significar a desconsideração das instituições de atendimento de educação infantil enquanto espaço de educação formal [...]. (p.191).

O ensino na educação infantil se caracteriza pelo trabalho intencional, fundamentado em teorias, que pensa na criança e em seu desenvolvimento. O trabalho planejado que considera o cuidar e as necessidades das crianças tão pequenas e ainda em desenvolvimento. O trabalho na educação infantil deve considerar e reconstrói algumas práticas, tendo como objetivo a criança que se desenvolve de maneira única e individual. Para tanto, faz-se necessário pensar nas práticas de alimentação, desfralde, desenvolvimento da linguagem, no andar, engatinhar, inserção do letramento, noções envolvendo a matemática, a cultura, a música, a história de vida do grupo, conversar com as crianças sobre os acontecimentos fora da escola e dentro, refletir e discutir as datas comemorativas e o que elas representam, e tantas outras práticas que necessitam da intervenção do adulto precisam ser planejadas e fundamentadas por conhecimentos teóricos. Isso é considerar a educação infantil enquanto escola e que realiza um trabalho planejado e fundamentado.

Arce e Martins (2009) falam sobre as práticas espontaneístas de educação infantil e como tais práticas contribuem cada vez mais para a sua desvalorização. Ao não considerarmos a escola de educação infantil enquanto escola, ao dizermos que não ensinamos e que não temos alunos, contribuímos com a política neoliberal e com a não valorização dessa etapa da educação básica e de seus professores.

Pensar em uma pedagogia histórico-crítica na educação infantil é assumir a posição de professor que ensina, que necessita de formação, que trabalha em uma escola que necessita de estrutura física, material e profissionais em quantidade suficiente para atender aos alunos. É pensar em uma escola que atenda com a mesma qualidade todas as classes sociais; dependendo das concepções dos professores, estaremos aceitando a hegemonia burguesa ou lutando contra ela. Assumimos que a postura de professor dessa pedagogia é enfatizar a necessidade de um currículo planejado de forma intencional e que direciona o trabalho atendendo as necessidades das crianças que lá estão.

Nesse contexto, cabe aos professores assumirem sua função, e, acreditando nessa concepção, provocar mudanças, agindo dentro de suas escolas com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Não devemos

legitimar a inferiorização da educação infantil, mas nos posicionarmos de modo que essa assuma o seu espaço e a sua função dentro da sociedade.

Assim, deve-se resgatar a função da escola e o papel do professor. A escola deve sim ensinar, sem diferenciar as classes sociais, dando oportunidades a todos de se desenvolverem. Todos os indivíduos têm o direito de aprender, pois somente dessa maneira chegarão à consciência filosófica necessária para a superação da sua condição de dominado, podendo lutar de igual para igual para superação de problemas dentro da sua realidade social.

A escola pública, na educação básica, em todos os seus níveis, da educação infantil ao ensino médio, deve oportunizar ao aluno a condição de aprender de modo a diminuir o distanciamento entre a escola pública e a realidade social.

As escolas de educação infantil devem assumir sua função e agir de modo a conquistar sua valorização. Portanto:

[...] devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p.31).

Devemos dar oportunidade a todos de aprender. Essa é a função da escola e o professor precisa compreender que deve agir em favor dos seus alunos, lutando contra o sistema de opressão, garantindo a todos o seu direito à educação, em prol do desenvolvimento de todas as crianças.

A seguir, apresentaremos as semelhanças entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, defendendo que uma complementa a outra para a realização da prática pedagógica. Segundo Duarte (2013), sozinha a psicologia histórico-cultural não pode dar todas as respostas para a prática pedagógica, pois ela é apenas mais uma ciência e depende de outros fundamentos, como a sociologia, filosofia, história e didática. Há necessidade da mediação de uma teoria pedagógica.

A psicologia histórico-cultural surgiu num contexto de luta pela superação do capitalismo em direção ao socialismo, de base marxista. Uma das teorias pedagógicas que surge nesse mesmo contexto é a pedagogia histórico-crítica.

Tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica se fundamentam filosoficamente na mesma base epistemológica que é o materialismo histórico-dialético. Scalcon (2002) apresenta que materialismo histórico-dialético é uma concepção filosófica sobre o mundo e Marx avança em tal conceito “[...] à medida que refletiu sobre a realidade humana e sobre o homem como produto e produtor de uma vida concreta e determinada, em que o mundo real é resultante de ações também reais [...]” (p.107).

O materialismo histórico-dialético como ciência das leis gerais da evolução social e como filosofia fundou-se a partir de uma concepção de mundo pautada na busca da compreensão da realidade humana e de seus fenômenos materiais e não ideais. (SCALCON, 2002, p.108).

O homem em sua especificidade age sobre o meio natural e constrói seu meio de sobrevivência, o meio de produção, e nas relações da realidade que vive se caracteriza como ser histórico-social.

Duarte (2013) defende que as duas teorias partem da mesma concepção de desenvolvimento. Desse modo, a socialização dos saberes construídos pela humanidade, pela escola, é algo necessário para o desenvolvimento e transformação da realidade.

Segundo Scalcon (2002), as duas teorias apresentam pontos em comum com relação à educação. Dentre esses pontos, está a importância da educação e da intervenção pedagógica planejada do professor, que, para a psicologia histórico-cultural, dinamiza o processo de desenvolvimento, colabora para a consolidação das funções psicológicas, a aprendizagem leva ao desenvolvimento. Na pedagogia histórico-crítica, cuja principal finalidade é a educação escolarizada, tem-se na prática pedagógica a consolidação do processo ensino-aprendizagem, como já discutido acima.

A escola é vista pelas duas teorias como a instituição social onde ocorre a distribuição, apropriação, reelaboração, elaboração dos saberes construídos socialmente pelas futuras gerações. Essa apropriação compreende

também a consciência da situação de classe e a sua intervenção para a transformação da realidade. Scalcon (2002) ainda aponta que as duas teorias partem do pressuposto de que o ensino leva ao desenvolvimento.

Na psicologia histórico-cultural, as atividades escolares devem proporcionar interações diferenciadas levando ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Dessa forma, Martins (2012) argumenta:

Nessa proposição radical, para a psicologia histórico-cultural, a concepção de educação escolar, que, ao promover – pela mediação do ensino, a interiorização dos signos da cultura, modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando-lhes o mais amplo alcance. Eis, pois, o nexó psicológico real entre a qualidade da transmissão de conhecimentos promovida pela educação escolar e a formação psíquica dos indivíduos, dado que afirma a unidade entre as proposições dessa teoria e da pedagogia histórico-crítica. (p.3).

A atividade escolar tem por objetivo promover o desenvolvimento dos conceitos científicos. Martins (2012) destaca que os conceitos científicos necessitam do outro, para serem desenvolvidos. Cabe à escola, à educação formal promover a educação sistematizada, para garantir tal desenvolvimento. Essa questão será discutida posteriormente. O desenvolvimento das percepções, atenção, memória, imaginação, afetividade, ou seja, dos processos funcionais superiores dependem do outro, do ensino sistematizado. “A esse serviço se impõe, portanto, o ensino escolar que de fato visa a superação do funcionamento elementar, primitivo.” (p.9).

A pedagogia histórico-crítica também defende que o conhecimento sistematizado seja produzido pelo aluno. Assim, há necessidade de a escola transmitir aos alunos o saber objetivo produzido pela humanidade, elevando o nível cultural dos indivíduos, instituindo a consciência filosófica, que leva os indivíduos a tomarem consciência e transformarem a realidade em que vivem.

Apresentados alguns pontos em comum entre as duas teorias, detalhamos a psicologia histórico-cultural, entendendo o papel do professor de educação infantil, em suas ações planejadas, no desenvolvimento das crianças.

.2 A psicologia histórico-cultural

A psicologia histórico-cultural tem como seu principal representante Lev Semyonovich Vigotski. Trata-se de uma teoria que busca entender o desenvolvimento dos indivíduos a partir das relações que estabelece por meio de sua inserção em um determinado contexto histórico e cultural. Dessa maneira, essa pesquisa apoia-se em tal teoria, destacando como ocorre o desenvolvimento da criança e o papel fundamental do adulto nesse processo. Considerando que o desenvolvimento dos indivíduos se dá na relação sujeito-objeto inseridos nos aspectos histórico e cultural e que a criança se desenvolve na relação com o outro atuando no meio em que vive, a escola de educação infantil que recebe essas crianças tem, através do professor, papel fundamental de possibilitar tal desenvolvimento. Para Vigotski, a educação escolar tem papel primordial no desenvolvimento humano.

A partir dessa fundamentação, discutiremos a concepção de desenvolvimento e linguagem nessa teoria.

2.2.1 Entendendo as concepções de desenvolvimento e linguagem na teoria histórico-cultural

A teoria histórico-cultural pauta-se na importância da relação entre os sujeitos e na ação com a realidade social para o desenvolvimento do indivíduo. Todo indivíduo se desenvolve no contato com outros seres humanos, na construção dessas relações sociais e agindo numa realidade social, transformando o meio natural em que vive, ou seja, num meio sociocultural.

Segundo Scalcon (2002):

Filosófica e epistemologicamente, a teoria se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. Mais do que isso, é um homem que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza através do seu trabalho, por meio de

instrumentos por ele mesmo criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano. (p.51).

Todo indivíduo é um sujeito histórico e cultural. A constituição do sujeito está relacionada às construções sociais e historicamente construídas pelos outros sujeitos e pela sua ação na realidade social em que vive. A ação do homem sobre o meio em que vive é denominada de atividade humana, sendo na teoria marxista, que é a base da teoria histórico-cultural, chamada de trabalho. “É a partir do trabalho que o ser humano, ao transformar a natureza, constitui-se como ser humano, construindo a sociedade e fazendo a história.” (FACCI, 2004b, p.158).

Assim Duarte (2001) salienta:

Por situar-se numa perspectiva marxista, a teoria vigotskiana concebe o desenvolvimento histórico das relações entre o ser humano e a realidade como um processo regido pela atividade fundamental do homem, que é o trabalho. O trabalho desempenha um papel decisivo no desenvolvimento do ser humano, tanto no sentido material/objetivo como no sentido subjetivo. (p.307).

A teoria de Vigotski, teoria histórico-cultural, está fundamentada numa concepção histórica de ser humano e isso:

Significa, antes de mais nada, defender que a realidade humana é histórica, isto é, que essa realidade é fruto da atividade social do homem. Admitir a historicidade implica admitir que o gênero humano é resultado da atividade social e da experiência social acumulada nos produtos objetivos e subjetivos dessa atividade. Considerar a historicidade como o aspecto mais importante na definição de ser humano é admitir que o gênero humano pode tornar-se sujeito de sua história, tornar-se sujeito do processo pelo qual a humanidade produz e reproduz a si mesma, por meio de processos objetivos e subjetivos. (DUARTE, 2001, p.309).

Ou seja, o próprio ser humano constrói sua história, seu desenvolvimento e seus processos psicológicos humanos. Para Vigotski (2010):

[...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. (p.697-698).

De acordo com essa teoria, o indivíduo nasce com características biológicas meramente preparatórias para sua interação social e somente no contato social, com o outro, que se tornará humano.

Partindo dessa concepção, prioriza-se o papel da educação como imprescindível no desenvolvimento humano. A educação exerce um papel intencional na formação dos processos sociais e psicológicos dos indivíduos. Dessa maneira, destaca-se a importância do ato de ensinar, sendo que o ensino deve ocorrer de modo a possibilitar o desenvolvimento.

O humano se desenvolve através das relações que estabelece no contato com o outro e no meio social. O desenvolvimento ocorre primeiramente no contato com o outro, externamente, no social, e depois individualmente, no interno. Portanto, é necessário o contato com o outro e na qualidade dessa interação o desenvolvimento se efetiva.

A teoria histórico-cultural nos revela muito sobre a interferência do meio no desenvolvimento e parte da noção de desenvolvimento dependente da qualidade das interações sociais. Nesse sentido, cabe à escola propor atividades e desafios que desenvolvam e ampliem as formas de relacionamento, atividades que propõem o desenvolvimento de processos psicológicos diferentes daqueles que vivenciam no cotidiano. Vigotski (2010) salienta que o meio se modifica para a criança de acordo com seu crescimento, e essa vai sendo inserida em um meio cada vez maior, com mais relações, ampliando o contato com as pessoas e também os objetos com os quais se relaciona.

Antes de tudo, o meio, no sentido imediato dessa palavra, modificasse para a criança a cada faixa etária. Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio. A criança que ainda não nasceu dispõe do útero da mãe como meio, já a criança que acaba de vir ao mundo também dispõe de um espaço muito pequeno na qualidade de seu meio mais próximo. Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para tal criança existe apenas o mundo que se refere precisamente a ela, ou seja, um mundo que se une em torno de um espaço estreito, formado por aparecimentos e objetos ligados ao seu corpo. Aos poucos o mundo distante começa a se ampliar para a criança, mas no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento:

na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade. (VIGOTSKI, 2010, p.683).

O meio modifica a criança e a criança modifica o meio. O meio tem sentidos e significados diferentes para a criança, dependendo da sua idade, de sua maturação biológica e das experiências que ela tem sobre os acontecimentos.

Vigotski (2010) salienta a importância da educação e no caso da educação infantil, como um local de ampliação do meio, das relações sociais que a criança terá e de seu desenvolvimento humano. Para Vigotski: “[...] o desenvolvimento humano envolve processos mutuamente constitutivos de imersão na cultura e surgimento simultâneo de individualidade única no contexto da prática social.” (SMOLKA, 2002, p.154). Essa imersão na cultura acontece pelo outro, que proporcionará tal imersão à criança.

A criança, na educação infantil, será imersa na cultura, no relacionamento com o adulto, diferente do seu contexto familiar, no contato com outras crianças ou bebês, e passa a perceber as relações e ações diferentes a que estão acostumadas. Começa a ter contato com a linguagem diferenciada, ou seja, uma cultura presente na sociedade que passa a ser percebida por ela. Ela começa a perceber como se dão as relações sociais além daquelas que estavam inseridas em seu contexto familiar.

O contato com a cultura e com as práticas sociais é necessário e vital para o ser humano. Barbosa (2010), ao compartilhar tal ideia, defende que o homem não pode ser compreendido fora da relação social e cultural.

Baseado na concepção de que o desenvolvimento humano se dá na relação com o outro, a linguagem como constituinte dessa relação é a marca desse desenvolvimento. A linguagem é uma condição para a relação com o outro. Assim:

Nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana. Através da linguagem, o indivíduo prepara um ato a ser consumado. (GÓES, 2000 p.118).

A linguagem é constituída na relação social. “Linguagem essa que é carregada de significados/sentidos construídos por meio das relações do sujeito com a cultura [...] Ela exerce papel determinante na constituição dos sujeitos.” (BARBOSA, 2010 p.21).

Segundo Vigotski (2010), mesmo que a criança ainda não fale, tem alguém que fala com ela, com uma linguagem desenvolvida, com uma gramática organizada. Ela já tem um modelo da fala final. Ou seja, relacionando-se no meio social, a criança aprende a fazer uso da fala, aprende que através da linguagem ela é entendida, aprende a forma de se relacionar. O papel dos professores que atuam na educação infantil é falar corretamente, contribuindo com o modelo de fala correta que a criança deverá alcançar.

Martins, L. (2009), ao discutir sobre o desenvolvimento da linguagem dos bebês até um ano de idade, esclarece sobre o papel do professor que atua no berçário:

[...] durante todo primeiro ano, o bebê pode e deve ser ensinado a falar, dado, porém, que não reduz a mera repetição e emissão de palavras, mas que demanda exposição do bebê a variadas situações de estimulação cultural, tendo em vista o enriquecimento das relações entre objetos, fenômenos, sons e significações (p.106-107).

O desenvolvimento da linguagem depende da interação e exposição às relações sociais e da qualidade dessas interações, sendo essa a função da educação: promover qualitativamente tais interações de modo a ampliar as relações envolvendo a linguagem.

Hevesi (2004) menciona uma pesquisa realizada no Leste Europeu na qual foram analisados os momentos em que as educadoras falavam com as crianças e foi constatado que, muitas vezes, elas utilizam frases curtas, negativas e no modo imperativo. A autora ainda cita estudos que evidenciam o retardo da linguagem oral de crianças que vivem em uma instituição comparadas às que vivem em casa. Dessa forma, aponta a necessidade de as educadoras falarem com as crianças durante todo o dia, utilizando falas mais próximas da utilizadas no cotidiano e de forma positiva.

Mello (2010) discutiu a afirmação de Vigotski, que diz que a criança concebe a realidade de maneira diferente dos adultos. Dessa forma, os adultos devem dispensar uma atenção aos atos de falas das crianças, pois elas não imaginam da mesma forma que eles. Assim, ressalta a necessidade de:

[...] atitude intencional do professor ou da professora ao conduzir o trabalho educativo, observando mais atentamente as crianças e suas atitudes para perceber os níveis de compreensão dos significados das palavras utilizadas na comunicação oral entre adultos e crianças. Ao mesmo tempo, chama a atenção para a importância do uso intencional da fala para fazer avançar o desenvolvimento do pensamento infantil e o processo de generalização que condiciona a influência da cultura sobre a criança. (p.732).

A referida autora também faz referência à pesquisa de Hevesi (2004) e trata sobre a denúncia feita por Vigotski, de que as crianças de creche têm sua fala retardada quando comparadas às crianças educadas em casa. Isso mostra a necessidade das professoras proporcionarem mais situações em que as crianças necessitem falar e, como apontado por Hevesi (2004), que as próprias professoras falem o tempo todo e não apenas as falas de ordem, no imperativo ou frases curtas.

As crianças necessitam ouvir a linguagem correta para seu efetivo desenvolvimento e os professores precisam conhecer as condições necessárias para esse desenvolvimento. Essa é uma necessidade formativa dos professores que atuam com as crianças de zero a três anos de idade.

O outro aspecto importantíssimo da linguagem é que ela está ligada ao desenvolvimento do pensamento. Segundo Duarte (2001): “Um dos aspectos que tornam a linguagem importante para a formação do pensamento é justamente o fato de que a linguagem resulta da atividade prática dos homens e condensa, de forma lógica e simbólica, essa atividade.” (p. 303).

Continuando a explicação sobre a constituição da linguagem a partir da ação do sujeito na realidade social, como a linguagem propicia o desenvolvimento do pensamento e a estruturação intelectual da própria linguagem, Vigotski (2001b) explica que quando a criança lida com objetos ou ferramentas, utilizando a linguagem, modifica o seu pensamento, adquire novas formas de utilização da

experiência e também modifica a própria linguagem, dando a esta uma função intelectual.

Vigotski explica o uso da linguagem como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento. Esta é a principal função da fala egocêntrica: situações em que as crianças encontram dificuldades na resolução de alguns conflitos e utilizam-se da fala em voz alta, como uma ferramenta do pensamento, para resolver as situações conflituosas em que se encontram. Vigotski (2010) nos dá a clareza de como a fala egocêntrica atua no raciocínio infantil, explicando que ela é a fala interior dos adultos. Aquilo que formulamos em silêncio, com o poder das palavras, e que nos ajuda na formulação do raciocínio, a criança fala em voz alta. Essa fala tem uma função importantíssima na formulação do raciocínio. Com o desenvolvimento das funções, a fala em voz alta para si próprio tende a diminuir à medida em que se internaliza e continua acontecendo de forma silenciosa. A fala em voz alta pode externalizar-se, acontecendo durante toda a vida, até mesmo nos adultos, como uma das formas de organização do pensamento. O retorno da fala em voz alta não significa um retrocesso no desenvolvimento, mas uma ferramenta utilizada pelo pensamento, que pode ser usada, quando necessário.

No processo de desenvolvimento da linguagem, a criança não depende mais somente da fala em voz alta, para resolver seus conflitos, pois ela consegue resolver seus problemas internamente. Ou seja, a fala egocêntrica não deixa de existir; ela é internalizada. Isso significa um ganho qualitativo no processo de desenvolvimento.

Conscientes da importância do papel do adulto e sobretudo da professora no processo de desenvolvimento da criança e da linguagem, discutiremos a importância do jogo nesse processo. Mais uma vez, destacaremos a importância da função da professora de educação infantil, no planejamento e intencionalidade de ação nos momentos de brincadeiras e de jogo e como sua ação intencional modifica e contribui para o desenvolvimento infantil.

2. 2. 2 O jogo e sua importância no processo de desenvolvimento da criança

O jogo assume importante papel no desenvolvimento da criança e é a principal atividade realizada pela criança pequena. O jogo é a brincadeira de faz de conta. É no jogo que ocorre o desenvolvimento das relações sociais, que a criança passa a compreender as funções que exerce na sociedade e a função social dos outros. A criança, através do jogo, experimenta papéis, manipula objetos, cria e transforma suas ideias.

Para Elkonin (2009), o jogo de faz de conta: “[...] é uma atividade que opera uma verdadeira revolução na atitude da criança diante do mundo [...]” (p.179-180). O jogo permite o desenvolvimento do pensamento para um grau mais elevado, permite à criança entender e construir ideias ainda não plenamente compreendidas por ela. “[...] A criança atua no jogo com suas emoções, exterioriza-as, reconstruindo as condições materiais originárias e as faz tomar novas formas, que poderia denominar-se gnóstica.” (p.180).

Rocha, M. (2009), ao falar do brincar na teoria histórico-cultural, salienta a importância do faz de conta na constituição de zonas de desenvolvimento proximal:

Para Vygotsky (1994), é o jogo de faz de conta que se constitui em instância com intenso potencial para a constituição de zonas de desenvolvimento proximal. Ao definir desta maneira o “faz de conta”, este autor destaca que, através deste tipo de brincadeira, desenvolvem-se os processos psicológicos mais importantes no processo de humanização do homem, com especial ênfase para a independência do campo perceptual imediato, a capacidade de operar no plano simbólico, a apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo, a linguagem e a imaginação. (p.205).

Elkonin (2009) fala da importância dos papéis e ações da criança no jogo. Para ele:

[...] pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. [...] Quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem o jogo, o sentido, a missão e o sistema de

relações entabuladas na atividade reconstruídas dos adultos; quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo do objeto e concreto da atividade reconstruída. (p.29).

Conforme o autor, os papéis que as crianças assumem têm relação com a realidade que as circunda e os adultos podem ajudá-las fornecendo subsídios para a construção que a própria criança fará. O conteúdo dos papéis que as crianças exercem no jogo está relacionado à qualidade do conteúdo oferecido na sua realidade. A realidade da criança oferece duas esferas: a dos objetos e das atividades das pessoas. Na esfera das atividades das pessoas, na relação dos homens com outras pessoas, é que está o conteúdo fundamental para a construção qualitativa dos papéis interpretados pelas crianças no jogo.

A teoria histórico-cultural apoia-se na importância do adulto e do professor para o desenvolvimento e de modo especial, no desenvolvimento por meio das brincadeiras, a criança se desenvolve na relação com outro. Mas, se as crianças não tiverem modelos de brincadeiras, como brincarão?

De acordo com Elkonin (2009), os jogos imitativos surgem no primeiro ano de vida e incluem a identificação com o modelo, podendo esse ser um autoexercício no conhecimento e ampliando a compreensão do outro, armando-se contra o egocentrismo.

Segundo o referido autor, Vigotski vê no jogo a possibilidade de a criança entender a atividade humana e as relações sociais fundamentais que a rodeiam. Vendo os adultos e suas atividades, elas imitam e transformam-nas em jogo. Assim:

A evolução da atividade lúdica está relacionada com todo desenvolvimento da criança. Da evolução do jogo só se pode falar depois de se terem formado as coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com os objetos. (ELKONIN, 2009, p.207).

Segundo o referido autor, na primeira metade do primeiro ano ocorre o desenvolvimento dos sistemas sensoriais, que ao nascer é bastante imaturo. No princípio, surge o desenvolvimento da visão. Assim, a atenção e concentração dirigida ao objeto em diferentes direções e distâncias leva ao aparecimento dos primeiros movimentos. Tal desenvolvimento se inicia desde o contato com o

adulto cuidador e cabe ao adulto estimular esse desenvolvimento aproximando e distanciando objetos, além de oferecer objetos de diversas cores, para que ocorra a convergência dos olhos e a contemplação.

Esse processo tem importância na estimulação do desenvolvimento do ato de apreensão e das apalpações com as mãos:

Pode-se pressupor que no processo desses movimentos para apalpar forma-se a sensibilidade tátil específica e a transformação da palma da mão num aparelho receptor que funciona de maneira ordenada. [...] o ato de agarrar é um movimento que responde à excitação visual difusa dos olhos da criança a partir de uma distância e com determinado ângulo, e que consiste em dirigir as mãos para o objeto e adotar com as palmas e os dedos certa postura. (ELKONIN, 2009, p.208).

Podemos estabelecer que: “[...] Durante esse processo, se constituem as ligações entre a imagem reticular do objeto e suas verdadeiras dimensões, formas e distância. Desse modo, se estabelecem as bases da percepção tridimensional dos objetos.” (ELKONIN, 2009, p.209). E nesse processo, mais uma vez, cabe ao adulto, que é o centro de referência da criança, estimular tal desenvolvimento. O adulto, segundo o autor, ao distanciar o objeto da criança de modo que essa estique os braços em direção ao objeto e depois deixa que o objeto entre em contato com as mãos da criança, está contribuindo para o desenvolvimento da orientação espacial.

A partir disso, a criança começa a fazer diversos movimentos com os objetos, manipulando-os de diversas maneiras. Algumas experiências realizadas por teóricos da área demonstram que as crianças preferem objetos novos e podem ficar de 15 a 20 minutos manipulando-os e descobrindo suas propriedades. “O nível de desenvolvimento dessa manipulação em crianças no primeiro ano de vida depende da atenção pedagógica que lhe tenham prestado.” (ELKONIN, 2009, p. 211).

Concordando com essas ideias, Martins, L. (2009) diz que o desenvolvimento do sensorial-motor e do afetivo são processos ligados à ação e só se desenvolvem com a interferência do adulto. Acrescenta que, quando a criança começa a se interessar pelos objetos sua atenção, também começa a ser desenvolvida. Desse modo:

[...] a proposição de ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles é imprescindível nesse momento. Caberá a ele (adulto), por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam denominando-os, considerando seus significados e uso sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, textura, forma e etc.). Este é o início do caminho pelo qual a criança aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes. (p.105).

Dessa maneira, destaca-se, mais uma vez, a importância da formação para o professor que irá atuar com as crianças até três anos, na consciência do seu papel como precursor do desenvolvimento dessas crianças e da necessidade de intenção nas suas ações.

Já que, como visto acima, a criança necessita da intervenção do adulto para que seu desenvolvimento aconteça, o adulto exerce papel decisivo na qualidade do desenvolvimento infantil.

Conforme Elkonin (2009), a manipulação de objetos iniciada pela criança no seu primeiro ano de vida exercita uma série de processos essenciais para o desenvolvimento posterior, como das coordenações sensório motoras. Na atividade com objetos, são aprendidas ações planejadas pela sociedade, na qual a criança busca o novo nos objetos. O autor complementa que: “É de suma importância, para passar à formação de ações com objetos, modificar o tipo de relacionamento da criança com o adulto, que começa a transcorrer do primeiro ano de vida e da primeira infância.” (p.215).

Agora a criança se relaciona com o adulto, através da atividade conjunta na manipulação de objetos. A criança procura a atenção do adulto, e este é um modelo na ação com os objetos.

A origem do jogo protagonizado tem uma formação genética e está ligada às ações com os objetos na primeira infância. As ações com os objetos são os modos sociais de utilizá-los, que foram construídos ao longo da história. Os usos dos objetos estão ligados aos modelos empregados pelos adultos e as crianças dependem desse aprendizado de uso, tanto com objetos de uso cotidianos (uma colher ou pente, por exemplo) como com objetos lúdicos (os brinquedos, por exemplo), para desenvolverem a ação. A criança só descobre a função dos objetos atuando em conjunto com os adultos e só posteriormente realizará com autonomia. A criança, primeiramente, aprende as funções de uso

do objeto e, posteriormente, as propriedades do objeto e sua execução. A partir disso, ocorre o aparecimento das premissas do jogo protagonizado.

Elkonin (2009) apresenta as observações e pesquisas realizadas por Frádkina (1946) que relata suas próprias observações: a criança utiliza os objetos da maneira que aprendeu e fez em conjunto com o adulto e só posteriormente ampliou as ações fazendo outros usos de objetos. No início, as substituições de uso de um objeto por outro não são feitas de maneira consciente de tal ação. Assim: “Durante a evolução de ações com os objetos observam-se dois tipos de transferência. Em alguns casos, transferência da ação com o objeto, aprendida numa condições para outras condições [...]” (p.223). Como exemplo, podemos citar: uso do pente na boneca ou no cavalo. E, em outros casos, faz o mesmo com objeto substitutivo: pentear o cabelo com uma régua ou uma colher. Essas substituições acontecem na falta de um objeto habitual e são os primeiros indícios de criação lúdica pela criança.

Continuando suas observações, Frádkina (1946) diz que esses objetos só aparecem nas ações das crianças após verem os adultos utilizarem ou terem feito algo com algum deles. Destaca-se, ainda, que os objetos substitutivos sempre apresentam alguma semelhança com os objetos de origem. As crianças pequenas substituem os objetos quando eles apresentam semelhança em sua representação. A autora dá alguns exemplos: um palito de fósforo pode ser um termômetro, porque é possível colocá-lo sob as axilas, ou um pente, porque é possível passá-lo nos cabelos. O mesmo objeto pode mudar sua representação lúdica durante o mesmo jogo. E a mesma ação pode ser representada com objetos diferentes: uma peça de quebra-cabeça pode ser um sabão ou tudo o que pode ser usado para esfregar pode ser um sabão.

De acordo com Elkonin (2009), esse é o início da ação lúdica. Após essa fase, as crianças começam a utilizar os nomes dos adultos nas suas ações e a copiar suas palavras e gestos. Nesse momento, elas ainda não exercem os papéis sociais do jogo, estão apenas comparando e buscando semelhanças. Ao usar um nome próprio, falar sobre suas próprias ações e encontrar semelhanças entre seus atos e dos adultos, ocasiona-se o aparecimento do papel social no jogo, sendo que este tende a aparecer entre dois anos e meio e três anos.

O autor continua referindo-se a Frádkina (1946) para argumentar que os atos lúdicos começam a se intensificar, a criança começa a utilizar nomes

próprios, a falar sobre o personagem e interpretá-lo. No entanto, interpretando um ato de cada vez, a criança pode ficar por vários minutos seguidos com um mesmo objeto, com um mesmo conteúdo e um mesmo ato. Na fase seguinte, a criança começa a interpretar mais ações elementares, ou seja, interpretar vários atos sem relação entre elas. Elas fazem várias ações com um mesmo brinquedo temático, por exemplo, uma boneca, mesmo sem ligação lógica entre elas. Já os brinquedos que apresentam uma função específica contribuem para a execução de ações concretas.

Conforme a criança vai ampliando seu conhecimento sobre as funções dos objetos e as ações que podem ser realizadas com eles, começa a executar tarefas com ações ligadas. Somente “[...] entre dois e três anos, começam a aparecer jogos que constituem uma concatenação vital das ações. Por via de regra, no centro dessas ações está a boneca, suplente da pessoa.” (ELKONIN, 2009, p.229).

Contudo, podemos inferir que a partir desse momento começa o faz de conta, o jogo de papéis, tão importante para o desenvolvimento. Em todas essas etapas, o papel do professor é o de estimular e promover situações para ampliar as ações das crianças e seu conhecimento sobre os objetos e suas funções.

Elkonin (2009) ressalta ainda que, durante as atividades lúdicas, as crianças não vão aprender a manejar melhor os objetos e nem a conhecer as propriedades deles. Isso ocorre durante o uso habitual desses objetos. “No tocante do jogo temático, a criança aprende nele, principalmente, o significado dos objetos, a orientar-se quanto à sua função social e a utilizá-los com proveito social.” (p.230).

O professor pode contribuir oferecendo material para ampliar o conteúdo dos papéis exercidos pelas crianças, chamando-lhes atenção para os vários papéis exercidos pelos homens e suas funções. Não basta fornecer apenas variedade de brinquedos e objetos; é preciso ensiná-los, apresentá-los em diferentes atividades, para que eles se apropriem de tais conteúdos e comecem a exercê-los através do jogo.

Pasqualini (2010), baseada em Elkonin (1987), argumenta que o papel do pedagogo no jogo não é tão claro como as demais tarefas. Assim também, ela diz que Leontiev (2001) salienta que o educador deve “[...] saber controlar o brinquedo de uma criança” sem incorrer, contudo, em uma “paralisação do

brinquedo em vez de seu controle [...]” (LEONTIEV, 2001b, p.122 apud PASQUALINI, 2010, p.185).

De acordo com a referida autora:

Na Educação Infantil, é preciso ensinar *na* e *pela* brincadeira. É preciso, para isso, romper com a artificial dicotomia entre “atividades dirigidas” (supostamente para ensinar) e “atividades livres” (supostamente para brincar), ainda tão presente nas escolas de Educação Infantil. É papel do professor revelar para a criança, como indica Elkonin (1960), as facetas da realidade que ela somente pode conhecer pela via de sua mediação – tendo em vista o postulado de Leontiev (1978) de que os objetos e fenômenos da cultura não podem ser apropriados *imediatamente* pela criança. (PASQUALINI, 2010, p.185).

O jogo de faz de conta deve permitir à criança aprender, conhecer, se desenvolver. O professor deve participar, estimular a criação de papéis, estimular o conhecimento, a mediação com os objetos, com o cuidado para não impor regras arbitrárias, ou expressar valores, ressaltando uma ação ou fala em detrimento de outras.

Martins, I. (2009) também discute sobre a importância do papel do professor na brincadeira e menciona a organização do espaço e do tempo para o brincar. A autora destaca a importância da disposição dos brinquedos que permita a ação da criança sobre eles e o tempo para dialogar com o professor e demais colegas sobre sua ação, brincando e interagindo entre si. Destaca ainda a importância do professor para que a brincadeira ocorra propiciando todas as suas possibilidades de interação e elevação do nível de desenvolvimento.

As crianças precisam aprender a brincar e serem estimuladas a isso. O papel do professor de crianças pequenas é brincar junto, possibilitar novas descobertas, estimular as crianças a falarem, possibilitar o faz de conta, ajudar a criança a descobrir que um pedaço de pano pode se transformar em capa de bruxa, que podemos fazer bolos de areia, que podemos nos transformar em heróis, príncipes, princesas e bruxas. Cabe ao professor intervir de modo a qualificar possibilidades de novas construções, criar e recriar com as crianças.

Pasqualini (2010) complementa tal ideia destacando que,

Na perspectiva de Elkonin (1987), a intervenção do professor pode se dar tanto na seleção de temas para a brincadeira quanto na distribuição dos papéis entre as crianças e sugestão/definição dos acessórios a serem utilizados. O autor esclarece ainda que os

papéis propostos pelo educador às crianças podem ou não ser atrativos para elas, e serão tanto mais atrativos quanto mais repletos de ações saturadas de conteúdo e sentido e relações profundas com os outros papéis que compõem a brincadeira. (p.186).

Assim, o professor de educação infantil exerce um importante papel ao participar dos jogos de faz de conta com as crianças, estimulando o desenvolvimento, ampliação dos papéis, da mediação com os objetos, possibilitando a disposição de objetos, brinquedos, atuando junto, estimulando a linguagem.

Além dos jogos de faz de conta, destacaremos o papel da escola no processo de desenvolvimento, por meio da aprendizagem e aquisição dos conceitos científicos.

2.2.3 O papel da escola no processo de desenvolvimento dos sujeitos

Todo ser humano nasce com as funções elementares, que são a base biológica e se assemelham a todos os seres humanos de todas as culturas. No contato com o outro, na educação e nas relações sociais, os indivíduos vão desenvolvendo as funções superiores, e essas vão tornando-os diferentes uns dos outros, únicos e também semelhantes, com características próprias das vivências que cada um tem.

Consideramos como funções superiores:

As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (FACCI, 2004a, p.65-66).

Segundo Vigotski (2010), as funções superiores vão sendo constituídas através de mediação por signos e a linguagem, que é o sistema de signos mais importante. Elas são construídas nas relações entre os homens.

Scalcon (2002) também reforça tal ideia, argumentando que:

[...] as funções superiores surgem dos elementos constitutivos da atividade humana, ou seja, dos signos (como meio de atividade interna modificadora do caráter da atividade) e dos instrumentos (como meio pelo qual o homem transforma os objetos). (p.54).

De acordo com tais argumentos, pode-se constatar a necessidade do outro na formação das funções superiores e a necessidade do aprendizado:

Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano. (FACCI, 2004a, p.77).

É através do ensino, da intervenção e possibilidades de aprendizagem que ocorre o desenvolvimento das funções superiores.

Facci (2004a) explica, com base em Vigotski, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e o desenvolvimento das funções superiores:

Esse autor identificou dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é denominado de desenvolvimento real ou efetivo. Ele é constituído pelas funções psicológicas já efetivadas. O segundo nível é o desenvolvimento próximo e define-se como aquelas funções que estão em vias de amadurecer e que podem ser identificadas por meio da solução de tarefas com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. (p.77-78).

À medida que ocorre a interação com outras pessoas, a criança é capaz de movimentar-se nos processos de desenvolvimento, amadurecendo as funções ainda não amadurecidas. Nesse processo, ela precisa de ajuda e o professor deve organizar as atividades pedagógicas para possibilitar tal desenvolvimento. Assim, ela argumenta que:

Portanto, o ensino deve incidir sobre essa zona de desenvolvimento e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade. (FACCI, 2004a, p.78).

Destaca-se, assim, o papel da educação no desenvolvimento dos conceitos científicos e dos cotidianos. Para Vigotski (2001a), enquanto os conceitos cotidianos tendem a ir do mais simples, do concreto, para o mais

complexo, para o abstrato, o desenvolvimento de conceitos científicos tende a ir do mais complexo, abstrato ao mais simples e mais elementar, ao concreto.

O aparecimento do conceito espontâneo está ligado ao contato que as crianças vão tendo com as coisas vivas e concretas e sobre o que falam para elas. O conceito espontâneo parte do concreto e tende a chegar à tomada de consciência, relacionando o objeto e o conceito do objeto. Os conceitos cotidianos estão relacionados às vivências das crianças, às descobertas sobre as coisas cotidianas. A educação infantil deve desenvolver tais conceitos, e o professor de crianças de até três anos deve proporcionar a elas situações e vivências que tomem consciência dessas situações. Assim, muitas situações, mesmos que não planejadas, devem proporcionar tal desenvolvimento. Por exemplo, quando as crianças encontram insetos no caminho e ficam observando, o professor deve aproveitar tal situação para trabalhar conceitos que levem as crianças a tomar consciência de tal objeto. Outro papel do professor é planejar situações para que o desenvolvimento ocorra.

Os conceitos científicos têm início a partir dos conceitos espontâneos e se desenvolvem ao longo da vida escolar. O desenvolvimento do conceito cotidiano deverá levar a criança a tomar consciência do conceito científico.

Assim, recorda que: “[...] o conceito cotidiano deve alcançar um nível determinado de desenvolvimento espontâneo para que resulte na possibilidade geral de descobrir a supremacia do conceito científico sobre ele.” (VIGOTSKY, 2001a, p.254; tradução nossa).

Para adquirir o conceito cotidiano, é necessária uma série de estruturas, visando o surgimento das propriedades inferiores e elementares do conceito. Dessa mesma forma, o conceito científico requer uma série de estruturas advindas do conceito cotidiano que possibilita o domínio das propriedades superiores do conceito. O conceito cotidiano inicia-se na esfera concreta e espontânea, que surge da experiência e empirismo. Já o conceito científico vem da consciência dos conceitos. O desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se em estruturas dos conceitos já desenvolvidos anteriormente.

Martins (2012) destaca que:

O caráter consciente e volitivo da formação dos conceitos científicos, propriedades insuficientemente mobilizadas pelos conceitos espontâneos, institui-se, segundo Vigotski, na completa

dependência da participação do pensamento complexo de um 'outro', isto é, daquele que instrui e dirige a referida formação. (p.6).

O conceito científico necessita do pensamento do outro, do adulto, do professor para ser instituído. Destaca-se a importância do professor na escola para promover o desenvolvimento de tal conceito.

Dessa forma, é importante que as crianças, na educação infantil, desenvolvam os conceitos cotidianos e iniciem o processo de desenvolvimento das estruturas superiores, necessária para o desenvolvimento do conceito científicos.

Conforme Vigotski (2001a), é a relação entre esses dois tipos de conceitos que levou à conexão entre o conceito de zona de desenvolvimento próximo e o nível atual de desenvolvimento. Isso se dá porque o caráter consciente e a voluntariedade dos conceitos, ainda insuficientemente desenvolvidas nos conceitos espontâneos do aluno, quando em colaboração com o pensamento do adulto, manifestam-se por completo dentro da zona de desenvolvimento próximo. Zona de desenvolvimento próximo é: “[...] o que a criança sabe fazer hoje com ajuda, fará amanhã sozinho.” (VIGOTSKY, 2001a, p.254; tradução nossa).

Assim, cabe ao professor contribuir para que a criança chegue à resolução dos conceitos científicos. A partir de tais explicitações, intensifica-se a importância do papel da escola e do professor na tarefa de ensinar e proporcionar tal desenvolvimento. Nesse sentido, é papel, sim, do professor de educação infantil ensinar e organizar práticas pedagógicas, a fim de possibilitar o desenvolvimento das crianças desde seu ingresso na instituição escolar, a creche. Entendendo sobre o desenvolvimento de conceitos, cabe ao professor possibilitar às crianças pequenas explicações corretas sobre os objetos e seus conceitos, possibilitando o desenvolvimento de seus conceitos espontâneos e cotidianos, para que futuramente, com suas estruturas desenvolvidas, cheguem ao conceito científico.

Partindo da concepção de que o desenvolvimento acontece na interação entre os sujeitos com os objetos na relação social e cultural construída historicamente, devemos considerar que todo bebê quando nasce é dependente de um adulto, ou seja, depende de outro humano que lhe transmitirá os

conhecimentos humanos construídos. Portanto, todo ser humano, ao nascer, dependerá do outro para aprender a utilizar os instrumentos e com eles agir no mundo e também para aprender os signos, a fim de com eles se comunicar e conseguir suprir suas necessidades vitais. O humano depende do meio natural e de transformá-lo para sobreviver, mas só conseguirá isso aprendendo com o outro.

O que torna um indivíduo humano é sua capacidade de agir sobre o meio natural, transformando e se relacionando, sendo, para isso, necessário o aprendizado e o desenvolvimento de todas as funções vitais e das funções superiores.

A partir de todas as constatações, verificadas na teoria histórico-cultural, pode-se concluir a importância do aprendizado e do ensino. Dessa maneira, destaca-se a importância de se propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento e à atuação dos professores de educação infantil, possibilitando o desenvolvimento das crianças.

Contudo, faz-se necessário, uma formação sólida que dê aos professores a formação teórica necessária à intervenção adequada no processo de ensino e aprendizado, com o conhecimento de como se dá o desenvolvimento, a importância da linguagem e o funcionamento do jogo para as crianças pequenas. O brincar, como foi destacado, é essencial no desenvolvimento da criança, no entanto é necessário conhecimento para atuar nesses momentos também.

Diante do que foi destacado, cabe uma mudança na maneira de se pensar a educação infantil e um ensino mais intencional, possibilitando maior qualidade na educação.

Refletindo-se na necessidade de uma formação de professores, que garanta a qualidade do trabalho docente com as crianças pequenas, é necessário discutir a política de formação de professores. No próximo capítulo, vamos verificar como se deu a formação de professores ao longo da história, as concepções existentes e as atuais políticas de formação.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURSOS DE PEDAGOGIA

No capítulo anterior, abordamos o papel do professor e sua função de ensinar, considerando que este tem o papel de fazê-lo, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, em instituições de educação infantil chamadas escolas.

Porém, na maioria das vezes, o professor não tem cumprido esse papel, pois exerce muitas funções além de ensinar os saberes culturais já construídos pela humanidade. Muitas vezes, o professor exerce função de psicólogo, conselheiro, aquele que prepara o ambiente e desperta o aluno para o conhecimento, o de cuidador, de observador das aprendizagens, dentre tantas outras funções, que a mídia ou mesmo algumas teorias exigem dele, além de ensinar. As escolas perdem sua função e o professor não sabe como agir no meio de tantas opiniões e exigências. Nesse cenário, cabe à formação de professor prepará-los para exercer sua função com segurança, consciência e intencionalidade de suas ações. A formação de professor, nos cursos de pedagogia, deve oferecer a fundamentação necessária para que ele possa exercer sua função.

No entanto, como aconteceu e acontece a formação de professores? Como se dá essa política no contexto brasileiro? Por que acontece a feminização do magistério? Como o magistério foi se tornando uma profissão majoritariamente de mulheres? Visando melhor argumentar a esse respeito, retomaremos um pouco do contexto histórico de formação de professores, especialmente no que se refere às políticas atuais e a legislação que a rege.

Dessa forma, iniciaremos este capítulo apontando como o magistério foi se tornando uma profissão para as mulheres e como o sistema capitalista cria a imagem da mulher nata para a maternidade e para assumir a educação das crianças.

Em seguida, teremos a discussão histórica dos cursos de formação de professores tanto o magistério, quanto a pedagogia, e, na sequência,

apresentaremos as discussões de alguns teóricos sobre as concepções e modelos de formação de professores empregados atualmente e como elas refletem no cotidiano dos cursos de formação de professores.

3.1 A feminização do magistério: a formação de professores e a função da mulher na sociedade

Hoje sabemos que o magistério é constituído, em sua maior parte, por professoras do sexo feminino. Quando falamos da educação infantil, é ainda mais rara a presença de homens. Apresentaremos neste tópico a criação social da imagem da mulher ligada à maternidade e à criação das crianças pequenas e de que forma isso interfere na formação do magistério.

Arce (2001b) destaca a imagem da mulher presente no pensamento e idealismos de pensadores responsáveis por concepções de educação e educação infantil na história. Assim como discutido no capítulo 1, Rousseau fala da importância da mulher, da mãe para o desenvolvimento das crianças. Froebel cria a imagem da jardineira: a criança fora de sua casa necessita de um jardim e de ser regada, cuidada, protegida pela jardineira, sendo que a professora é a jardineira, a qual irá regar, proteger e cuidar das crianças, de maneira meiga e carinhosa. Montessori traz a imagem de Mestra, também na figura da mulher que deveria orientar e facilitar o processo de aprendizagem. Para Montessori, a mulher é como uma serva. Pestalozzi e Froebel destacam que a educação das crianças é função unicamente das mulheres, das mães. Por isso, as professoras de educação infantil deveriam ser mulheres.

Em todas essas concepções, a criança é vista de forma romântica, como um ser que precisa apenas de proteção e, desse modo, basta as profissionais agirem com paciência, sabedoria interna e amor, não havendo necessidade de formação ou conhecimentos científicos. Dentre essas concepções, acreditava-se que a mulher já nascia com essa sabedoria materna, era nato na mulher, por isso cabia a ela o papel de cuidar das crianças na ausência da mãe.

No entanto, qual a origem dessa imagem de mulher? Arce (2002) nos mostra que ela iniciou-se a partir do idealismo burguês. É nesse contexto que a

mulher teve seu papel definido como responsável pela maternidade, felicidade do seu lar, responsável pelas funções e serviços dele. Ela é responsável pela felicidade do homem, pela educação e obediência dos filhos, devendo ser sempre dócil.

Arce (2002) aponta a diferença entre a mulher burguesa, que não podia sair de casa, sendo responsável pelos seus afazeres domésticos, cuidados com os filhos, e a mulher pobre, que, além de suas responsabilidades, tinha de sair para ganhar dinheiro, complementando a renda familiar.

A referida autora, ao analisar o pensamento de Froebel e Pestalozzi, mostra a figura angelical de bondade infinita e pura que a mulher deveria assumir. Para esses pensadores, a mulher é a única responsável pela educação e criação das crianças. Ela também deve obediência ao marido e é responsável pela família.

A autora ainda argumenta que, para Pestalozzi, a educação escolar deveria ser a continuidade do lar, ou seja, a escola deveria dar a educação moral e os ensinamentos que os pais não deram. Para tanto, a necessidade da presença feminina na escola.

Arce (2002) diz que Pestalozzi, ao enviar cartas a um amigo da Inglaterra, explica o seu método de ensino criado e fala sobre o papel essencial da mãe na educação:

[...] elege a mãe e o amor materno como alicerces de qualquer trabalho pedagógico que se queira bem-sucedido; conseqüentemente, a maioria das cartas têm a mãe como figura principal para o autor apresentar seus pensamentos educacionais. (p.118).

A referida autora complementa que Pestalozzi defendia que as mulheres não precisavam de formação, pois já nasciam prontas para educação, precisavam apenas de incentivos, pois todo processo deve ocorrer naturalmente. Nesse pensamento, a criança é o principal bem da família e cabe à mãe a responsabilidade por sua educação.

O que se verifica, já discutida também no primeiro capítulo, é a propagação dos ideais da família burguesa, atribuindo toda a educação dos filhos à mulher e, dessa mesma maneira, propaga-se a submissão dela em relação ao

homem. Prende-se a mulher ao lar, impedindo-a de sair e destinando a ela algo dito abençoado: a maternidade e a educação dos filhos.

Novaes (1995) também discute a questão de que, a mulher é submissa ao marido, sendo sua única função cuidar do lar, a formação da família e a procriação, que garantirá seu lugar de mãe e esposa. Dentro do lar, ela só terá ascendência sobre a criadagem e os filhos, e, no caso desses, muitas vezes os problemas mais sérios aguardarão a presença paterna para solução. Poucas pessoas, atualmente em idade adulta, não escutaram, na sua infância, a mãe dizendo ameaçadoramente: “Quando seu pai chegar, você vai ver...”, ou ainda outras frases do mesmo sentido (p.122).

Almeida (2006) aponta que, até o século XX, as mulheres não tinham direito à educação e quando a recebiam era em casa, uma educação voltada para o serviço de casa, para o cuidado com o marido e filhos. A educação tornava a mulher submissa ao marido e às regras sociais. Com o progresso industrial, havia necessidade de expansão das escolas e de educação, foi encontrando nas mulheres uma alternativa de assumir o magistério.

Almeida (2006) destaca que o único trabalho permitido às mulheres era cuidar de alguém.

O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, *qualidades inerentes às mulheres*, premissas com as quais também se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira. A ideia de alocar às mulheres a *sagrada missão* de educar transitou por décadas no imaginário social. (p.71).

Novaes (1995) também complementa tal discussão falando que o magistério era a única profissão aceita para a mulher no início do século XX. A profissão de professora e o magistério são vistos como prolongamento dos serviços maternos.

Para essa autora, com o desenvolvimento do capitalismo, é interessante que as famílias passem a consumir bens que antes eram geridos nas famílias, como roupas, por exemplo. O magistério passa a ser uma boa opção de mercado de trabalho para as mulheres, que, além de deixarem de produzir no lar, passam a consumir os bens e serviços comercializados.

A autora ainda argumenta que a função docente foi justificada como uma extensão das atividades domésticas. “Cuidar de crianças, educá-las, continuava a ser tarefa de mãe, portanto, nada melhor do que a mulher, mesmo solteira, para executá-la.” (NOVAES, 1995, p.103).

Almeida (2006) também destaca que, com os progressos do século XX, educar as mulheres para que elas se tornassem boas mães, boas donas de casa e fossem educadas para serem submissas se tornou uma necessidade. Assim, as escolas normais recebiam cada vez mais mulheres à procura de conhecimento e preparação para a vida no lar e, se necessário, para uma profissão.

Durante as primeiras décadas do século XX, o magistério representou praticamente a única carreira aberta às mulheres, apesar de algumas também procurarem a enfermagem. O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada ao sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho no lar. (p.77).

As mulheres deveriam ser preparadas para agir socialmente de acordo com as regras sociais construídas para elas. O trabalho fora de casa servia para melhorar o sustento da casa. O acesso das mulheres ao magistério foi aceito pela sociedade e pelos homens, pois a profissão de professora era propagada como sagrada, necessária ao progresso da nação.

Ao longo das décadas e com cada vez maior inserção das mulheres nesse campo profissional, o poder público regulamentou as horas de trabalho em meio período diurno para que as mulheres pudessem também cuidar da casa. (ALMEIDA, 2006, p.80-81).

O acesso das mulheres ao magistério significou um avanço para elas, que de alguma forma ganharam o direito a um salário, a exercer uma profissão além dos afazeres do lar. A educação das mulheres passou a ser um consenso, desde que obedecesse aos padrões estabelecidos socialmente.

Para as mulheres, educar-se e instruir-se mais do que nunca significou uma forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar o espaço público. Foi também a possibilidade de se adequarem às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados intelectualmente. (p.103-104).

Novaes (1995) e Almeida (2006) destacam a desqualificação das professoras e como a especialização do magistério aumentou a proletarização dos professores. Enquanto os cargos de diretores e supervisores, que exigiam estudos superiores, eram ocupados por homens, os cargos de professoras eram exercidos por mulheres, pois não precisavam de muita qualificação e eram subordinadas, devendo obediência aos homens de cargos superiores.

Novaes (1995) ainda enfatiza a ligação do papel da mulher com a desvalorização das professoras primárias. De acordo com a autora, a mulher deve se casar para ser protegida, submissa ao marido homem. Se não casasse, deveria continuar morando com os pais sob proteção da família. A mulher tem a função de reproduzir; se isso não acontece, ela perde sua função. A mulher que não casa e não tem filhos passa a ser tia, e enquanto tia exerce uma função secundária, aquela que agrada, que serve para dar prazeres, enquanto a mãe educa. Assim, quando as professoras passaram a ser tias, passam a exercer o papel de secundárias.

A transposição desse hábito para as classes pré-escolares pode ser entendida também da perspectiva da família, como uma forma de as mães tentarem atenuar um certo sentimento de culpa que as invade quando são impelidas a abdicar da guarda de seus filhos em favor da escola. (p.128)

Novaes (1995) discute como a relação afetiva entre crianças e professoras-tias gera a desqualificação e aumenta a proletarização das professoras.

Desta forma, o Magistério se apresentaria como um mecanismo psicológico para a sublimação de uma maternidade frustrada. Por outro lado, na escola, a organização do trabalho docente, resultado da divisão técnica do trabalho, coloca a professora, que deveria ser a ponta de lança do sistema educacional, como funcionário mais desprestigiado. O reflexo dessa situação na autoestima da professora logo se faz sentir – ela será taxada de incompetente, despreparada, desqualificada. (p.130).

Já nas creches e na educação infantil, não se falava em formação. Se na escola primária acontecia a proletarização do magistério, da professora, com pouca qualificação e baixa valorização, na educação infantil, a situação se agravava, já que não necessitava de formação e nenhuma qualificação. Os

profissionais eram contratados com a função de oferecer os cuidados com higiene e alimentação e proteção, sendo o trabalho ainda mais desvalorizado, com salários ainda mais baixos.

De acordo com Arce (2001b), nas décadas de 1970 e 1980 se inicia um processo de luta pela expansão da educação para as crianças com menos de seis anos de idade. Com baixo investimento, o governo utilizava-se de voluntariado e do mito da educadora nata para ampliar o atendimento.

Dados apresentados por Gatti e Barreto (2009), em uma pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre a formação de professores, trouxeram a constatação de que, segundo o censo escolar, em 2006, 98% dos professores que estavam atuando na educação infantil eram do sexo feminino e apenas 2% do sexo masculino. Além disso, a menor média de anos de estudo dos profissionais está na educação infantil. Isso mostra, mais uma vez, que esse nível de ensino é composto predominantemente por mulheres, e com pouco investimento nos estudos até os dias de hoje. Esse mesmo estudo mostra que o número de professores do sexo masculino aumenta progressivamente de acordo com o nível de ensino. Ou seja, à medida que se aumenta a exigência de formação, diminui o número de mulheres. As professoras do sexo feminino ainda, no início do século XXI, tinham pouco acesso ao ensino superior.

De acordo com Almeida (2006):

No Brasil, assim como nos demais países, notadamente nos latino-americanos, existem paradoxos estruturais na esfera socioeconômica e nas relações simbólicas entre os sexos, e as diferenças físicas e psíquicas entre homens e mulheres são utilizadas como fator de desigualdade e discriminação, edificando-se assim um processo social no qual o sexo feminino padece numa situação de inferioridade, apesar das muitas e recentes conquistas. (p.101).

Dentro do magistério, é notável a desigualdade. Essa desigualdade acontece com relação ao nível de ensino. Ainda é muito pequeno o número de professores do sexo masculino atuando nas séries iniciais e menor ainda na educação infantil, como demonstram os dados de Gatti e Barreto (2009). A função de professora de creche ainda é desvalorizada.

Cerisara (2002) também retrata a desvalorização dessas profissionais que são consideradas como mães, assim como a necessidade de valorizar o

profissional que trabalha com as crianças pequenas. O argumento é o de que o trabalho de cuidar assemelha-se ao da mãe, ao trabalho doméstico e para tanto não há necessidade de formação e valorização. O trabalho pode ser exercido com amor e caridade.

Kramer (2005), em pesquisa realizada com diferentes profissionais da educação infantil do Rio de Janeiro de 1999 a 2004, fala sobre a precariedade das instituições de educação infantil e as condições profissionais vividas por aqueles que atuam diretamente dentro das instituições com as crianças. Ela também fala sobre a condição de mulher, que caracteriza o trabalho doméstico, sem qualificação de carreira e com baixos salários. Ela chama a atenção para o fato de que, além de toda desigualdade enfrentada pela educação infantil, essa etapa da educação básica tem na questão do gênero mais uma variável.

Novaes (1995) salienta a necessidade de as próprias professoras mulheres, femininas, lutarem por seus direitos à profissão, qualificação, valorização e reconhecimento salarial.

Almeida (2006) destaca que a segunda metade do século XX é marcada pela luta das mulheres, pelo reconhecimento delas como autores sociais com autonomia, sem dependência e proteção masculina, com direito à escolha a casar-se ou não, ter filho ou não. Esse mesmo movimento leva as mulheres a lutarem por creches e escolas onde pudessem deixar seus filhos enquanto exercem a sua profissão, sem prejuízos a ela, como discutido no capítulo 1.

Cabe destacar a necessidade de luta pelo reconhecimento e valorização, a necessidade de fundamentação e reconhecimento do professor de creche, homens ou mulheres, como profissional que exerce a função intelectual de ensinar às crianças os conhecimentos construídos pela humanidade. Um profissional que pensa, planeja, age e atua em atividades que envolvem cuidados, desenvolvimento e ensino.

3.2 A política de formação de professores no contexto brasileiro

A formação de professores esteve sempre muito ligada às questões políticas e de interesses governamentais. Durante a história, nota-se a presença

de idealizadores que tentam, a partir dos ideais de educação, formular políticas de formação de professores de acordo com seus conceitos de qualidade e que atendessem às necessidades e exigências das práticas docentes. Porém, nem sempre isso foi possível.

Saviani (2008c) aponta como acontece a formação de professores em cada fase da educação. De acordo com o autor, de 1549 a 1749 a educação no Brasil é de responsabilidade dos jesuítas. A formação de professores acontecia na prática. A pedagogia cristã era a concepção de educação que vigorava, havia uma base teórica que fundamentava a ação dos jesuítas e que orientava a educação, como:

A filosofia da educação, isto é, as ideias educacionais entendidas em sua máxima generalidade, representadas, pela concepção cristã do mundo, do homem e da formação humana; a teoria da educação, enquanto organização dos meios abrangendo tanto os recursos materiais como os procedimentos do ensino, que, nesse caso, envolvia a inculcação, na população colonial, das tradições e costumes do colonizador; e a prática pedagógica, ou seja, a realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem. (p.87).

A partir de 1759, com a expulsão dos jesuítas, começam a se implantar as ideias iluministas baseadas no ensino laico. Tem-se a influência da pedagogia humanista racionalista. Coutinho (2013), baseada em Saviani, destaca a reforma dos estudos e sua regulamentação em 1772, que institui as aulas régias, avulsas e isoladas. As aulas aconteciam na casa dos professores supervisionados por um diretor de ensino.

De acordo com Saviani (2008c; 2009), após 1808 acontece a divulgação do método mútuo, que se tornou oficial com a aprovação das Leis das Escolas de primeiras letras em 15 de outubro de 1827. Foi com o método do ensino mútuo que surge pela primeira vez a preocupação com a formação de professores. A formação de professores baseava-se em treinos e exercícios para aplicação prática. De acordo com Coutinho (2013):

Aos professores, portanto, diante de um método rígido e minuciosamente disciplinado, compete seu aprendizado a fim de ensiná-lo, fielmente, aos discípulos mais adiantados e supervisionar o trabalho destes. A formação mais adequada para o domínio do método, portanto, é a observação e a prática que consiste na reprodução do modelo observado (p.66).

Em 1834, com o Ato Adicional de 1834, a responsabilidade da educação é das províncias. A Província do Rio de Janeiro sai à frente instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira escola normal do país. As escolas normais acabam se preocupando mais com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos pelos professores do que com as questões pedagógicas. A formação não apresentava qualquer preocupação com diretrizes básicas ou fundamentação teóricas. Coutinho (2013) salienta que esse decreto tinha um capítulo inteiro dedicado aos professores adjuntos que eram aprendizes contratados, que aprenderiam a profissão na prática. Esse modelo manteve-se até 1890, quando ocorre a expansão do padrão das escolas normais.

Diante da insuficiência tanto qualitativa quanto quantitativa das escolas normais, ocorre uma reforma paulista visando melhorar a qualidade, preocupando-se também com as práticas de ensino.

Saviani (2008c) afirma que, em 1890, por ocasião da reforma da instrução pública do estado de São Paulo, discute-se a necessidade de ter professores bem preparados para um ensino eficaz e regenerado. Como as escolas normais dos institutos eram ineficientes, seria necessário reformá-las.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; a ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. De fato, foi por meio dessa escola de aplicação que o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores propiciada pelas Escolas Normais. Arcando com os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que sem assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2008, p.17-18).

Nessa reforma, aparece pela primeira vez a tentativa de elevar os estudos de educação ao nível superior com a Lei nº 88 de 08/09/1892. No entanto, o curso jamais foi implantado.

O autor salienta que a partir de 1920 ganha corpo a escola nova. Com essa pedagogia, o conceito de aprender ganha nova dimensão. Exigem-se

inovações dos cursos de formação, nova psicologia, nova forma de considerar o aluno.

Coutinho (2013) ressalta:

Mesmo com essas mudanças na Escola Normal buscando torná-la um curso mais profissional no sentido de preparar, teórica e praticamente, os professores, a quantidade de conteúdo e tempo se destinava muito mais ao ensino propedêutico, de cultura geral, cujas disciplinas foram elencadas anteriormente, que ao pedagógico propriamente dito. Isso era, ainda, objeto de muita crítica, na década de 1920. Um projeto sistemático e intencionalmente formulado com base nas ideias escolanovistas só iria se materializar na década de 1930 com a transformação das Escolas Normais do Rio de Janeiro e de São Paulo em Institutos de Educação com a tarefa de conciliar, num mesmo espaço, a formação dos professores e a pesquisa educacional. (p.83-84).

A partir de 1932, ocorre a organização dos institutos de educação, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Com os ideais de escola nova, a escola normal se institui baseada nos estudos das humanidades. Esse novo modelo de formação previa estudo da fundamentação teórica e depois a aplicação nas escolas modelos anexas às escolas normais. “Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.” (SAVIANI, 2009, p.145). Os cursos são pensados com caráter científico, apresentando uma estrutura diferenciada dos antigos cursos normais.

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores tinha como objetivo prepará-los para atuarem no ensino primário e nas pré-escolas. Anexos às escolas normais funcionava a escola primária e os jardins de infância. O movimento da escola nova pensava na educação infantil destinada às crianças a partir de quatro anos de idade e à formação de professores para essa faixa etária. Nota-se a não preocupação com a formação de professores que atuam com as crianças de zero a três anos. As crianças até três anos de idade eram atendidas nas creches, que faziam parte da assistência social. Não havia professores formados, então não havia necessidade de formação para tal faixa etária.

Segundo Saviani (2008c), a criação dos cursos de pedagogia em 1939, coincide com a difusão das ideias da escola nova, que se desencadeou a partir da

década de 1920. Os cursos de formação passam a se adequar a essa nova tendência. A predominância da pedagogia nova pode ser notada pela legislação, criação de novos institutos como o INEP e Capes e o projeto da LDB, na comissão de 1947.

Em 1939, a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais eleva os institutos de São Paulo e do Rio de Janeiro ao nível superior de educação:

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p.146).

Em 1946, tenta-se organizar os cursos normais secundários no mesmo modelo dos superiores, com escola primária e jardim de infância anexo. No entanto, em sua implementação, os cursos não funcionaram como haviam sido propostos:

O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais cognitivos. (SAVIANI, 2009, p.147).

Saviani (2008c) descreve sobre uma nova regulamentação do curso de pedagogia com o parecer nº 251 de 1962. Esse parecer determina a duração do

curso em quatro anos, englobando bacharelado e licenciatura. As disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas junto com as de bacharel. Dessa maneira, deixa de vigorar o “esquema 3 +1”.

Silva (1999) destaca que o autor de tal parecer, Valnir Chagas, previa que a partir do parecer poderiam surgir os primeiros ensaios para a formação do professor primário em nível superior. A autora aponta que o parecer não deixa claro sobre o papel do bacharel ou do técnico em educação ou especialista em educação.

Saviani (2008c) relata que com o golpe militar de 1964, por meio da Lei 5540/68 e do Decreto 464/69 no ensino superior e pela Lei 5692/71 nos 1º e 2º graus, ocorreu o ajuste no sistema de ensino. Assim, buscou-se nova orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano. A reforma universitária (Lei 5540/68) reestrutura novamente o curso de pedagogia, propondo uma base comum e outra diferenciada incluindo as habilitações. A base comum incluía disciplinas como: sociologia geral, sociologia educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática.

As habilitações do pedagogo eram: licenciatura educação, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. A lei determinava a obrigatoriedade do estágio nas habilitações correspondentes a 5% da carga horária total de estudo. As habilitações poderiam ser cursadas por graduados em outras licenciaturas. Esse modelo permaneceu em vigor até a LDB 9394/96.

Esse modelo de formação formava os professores técnicos, e a concepção de educação era baseada no tecnicismo. O curso de pedagogia formava técnicos com funções específicas. Esse modelo de formação se adequava ao modelo econômico capitalista. No caso, o professor apenas executava a sua aula; sua formação era baseada apenas “em dar aulas”. Não era necessário o entendimento sobre gestão, o funcionamento da escola e nem cabia ao professor o questionamento da legislação. Dessa forma, era mais fácil manter o poder, ditar as regras e definir o que o professor faria.

Já na formação de professores correspondente ao nível médio, houve alterações da Lei 5.692/71, que modificou os ensinos primário e secundário, substituindo a escola normal pela habilitação específica de magistério, o que se manteve até 1996, baseando-se em uma habilitação em nível secundário. Os

cursos de pedagogia formavam gestores e professores para trabalhar com as disciplinas específicas do magistério.

Para Pereira (2007), os objetivos da Lei 5.692/71 eram: “[...] organizar o 1º e o 2º graus, ao mesmo tempo em que disciplinava barrando, ao tornar o segundo grau profissionalizante, a demanda por ensino superior.” (p.93).

Gatti e Barreto (2009) discorrem sobre a expansão da escolarização para todos, que acontece no fim na década de 1970 e início da década de 1980. Com o aumento do número de matrículas no ensino fundamental, há necessidade de mais professores e, conseqüentemente, é preciso expandir os cursos de formação de professores. Assim, lançam-se medidas para resolver o problema com cursos rápidos e de emergência, precarizando ainda mais a situação. Esse contexto gerou movimentos e muitas discussões na década de 80 sobre a necessidade de formação em nível superior. A década de 1980 é marcada pelas críticas a essa educação e pela subordinação da educação ao sistema econômico e pela burguesia. Surgem diversas propostas contra-hegemônicas, dentre elas a pedagogia histórico-crítica.

Com a promulgação da Constituição de 1988, pela primeira vez a legislação considera creche como parte da educação infantil, e as crianças de zero a três anos de idade são incluídas na educação. Nessa época, também aumenta o número de mulheres que trabalham fora, aumentando, assim, a demanda por creches e pré-escolas. Todos os movimentos que reivindicavam o atendimento às crianças pequenas e a nova Constituição foram confirmados pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Xavier (2009) fala do processo de discussão e encontros nacionais ocorridos na década de 1980, que discutia a formação de professores e os cursos de pedagogia, baseada em Freitas (2002) ela argumenta:

A década de 1980 representou, para os educadores, a reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. A mobilização de educadores e políticos levou, em meados de 1987, à proposta de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (p.48).

De acordo com Pereira (2007):

O processo de elaboração da LDB teve início ainda no ano de promulgação da Constituição (1988), a partir de um projeto de lei apresentado pelo deputado Octávio Elíseo do Partido da Social Democracia Brasileira de Minas Gerais (PSDB-MG), elaborado pelo Fórum em Defesa da Escola Pública que recebeu milhares de emendas da sociedade organizada com destaque para as entidades representantes do movimento docente, um rico e intenso processo de debate foi instaurado, nele teve papel relevante o professor Florestan Fernandes. (p.139-140).

A autora destaca, ainda, que as disputas políticas ocasionavam a demora na aprovação e a mudança de rumo do antigo projeto, sendo apresentado um outro projeto, mais conservador, sem a participação popular:

Após esse tumultuado processo de tramitação dos projetos de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, da análise dos quais se deduz a contradição entre o discurso defensor da democracia participativa e a ação política expressão, nesse caso, da desconsideração do movimento de educadores, do Fórum em Defesa da Escola Pública e das “manobras” regimentais que acobertam traições aos tão proclamados princípios democráticos, foi aprovada a LDB em 17 de dezembro de 1996, imediatamente sancionada pelo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996. (*Ibidem*, p.140)

A nova Lei de Diretrizes e Bases inclui a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e exige formação em nível superior para todos os professores que atuam na educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, conforme seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Apesar das exigências de formação em nível superior para os professores, a lei não atende a todas as expectativas do movimento de luta pela

melhoria da qualidade da formação de professores. Junto aos cursos de pedagogia e licenciaturas, surgem institutos superiores de educação e as escolas normais superiores. Os dois últimos, tendem a uma formação mais rápida e de baixo custo, distantes da pesquisa e das universidades. A criação dos institutos superiores de educação e do curso Normal superior causou mobilização e revolta por parte dos educadores que defendiam formação adequada em nível superior, mas em universidades. Esses institutos representavam um retrocesso.

Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010) constatam, em seus estudos, que a formação de professores muda de cenário com a LDB 96, que cria a obrigatoriedade de formação de professores em nível superior e cria os institutos superiores ou cursos normais superiores. Cada instituição poderia seguir seus próprios projetos pedagógicos para a formação de professores. Isso gera muitas discussões, dúvidas e precariedade, já que há grande expansão de tais cursos sem controle e regulamentação.

Para resolver esses problemas, o governo utiliza leis paralelas, que parecem regulamentar o que ficou indefinido pela LDB.

Pereira (2007) discorre sobre o grande número de leis, resoluções, decretos e pareceres, que foram definindo, disciplinando, controlando e desonerando o Estado da formação de professores. A autora cita:

De 1995, antes, portanto, da LDB, a Lei n. 9.131/95 que extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE) e criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), apenas com funções consultivas, o que possibilitou concentrar no MEC mais poder para o setor educacional. Além disso, criou o Exame Nacional de Cursos, um processo de reforço do papel avaliador e controlador do MEC, sem a necessária oneração.

- Também ainda de 1995 é a Lei n. 9.192/95, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários.
- De 1996 é a LDB, Lei n. 9.394/96, que nas suas ambiguidades conformou um projeto que não foi o da proposta feita pelo movimento docente, antes do interesse o mercado, do capital, a educação em todos os seus níveis e modalidades não foi garantida a todos os brasileiros.
- De 1996 é a Lei n. 9.424/96, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF).
- De 1997 é o Decreto n. 2.208/97, que regulamenta o ensino profissionalizante.
- De 1997 é a Resolução CNE/CP n. 2/97, que dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e que permite,

portanto, aos graduados de qualquer área se licenciarem professores mediante uma complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 horas como estágio, um sinal da flexibilização da profissão de professor.

- De 1997 “é o Decreto 2.306/97 e 3.869/2001 que estabelecem a tipologia das instituições de ensino superior no país (hierarquizam as IES em ordem de importância e de funcionalidade, conforme sugestão do Banco Mundial/Unesco, ficando assim caracterizadas: Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Escolas Isoladas, Institutos Superiores de Educação – não por acaso, na última colocação o locus específico para a formação de professores em nível superior”. (*Ibidem*, p. 33). [...]

- De 1999 é a Resolução 01/99 do CNE, que regulamenta os institutos superiores de educação, o que favoreceu o crescimento das IES privadas em virtude da diminuição das exigências de infraestrutura e de pessoal qualificado, como já referimos anteriormente. [...]

- De 1999 é, então, o famoso Decreto presidencial n. 3.276/99, que em seu artigo 3º dispõe que a formação de professores para a educação básica (educação infantil e séries iniciais) será realizada “exclusivamente nos cursos normais superiores”. A esse decreto foi feita grande resistência pelos educadores, o que levou à sua substituição, passados oito meses, por um outro, no qual o artigo 3º teve a sua redação modificada de exclusivamente para preferencialmente.

- De 7 de agosto de 2000 é o Decreto presidencial n. 3.543, que alterou o artigo 3º do decreto n. 3.276/99, já explicado no item anterior.

- De 2001 são os pareceres CNE 9 e 28, completados pela resolução CNE/CP n. 1/02, que tratam das diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior “(prioriza a noção de competências, o aligeiramento e o barateamento dos cursos, numa volta ao tecnicismo/ praticismo dos anos 70, sem uma real preocupação com os fundamentos da prática desenvolvidos pelos estudos e pela produção dos anos 80)”. (*Ibidem*, p. 34).

- De 9 de janeiro de 2001 é também a Lei n. 10.172, o Plano Nacional de Educação, que foi sancionado com nove vetos, destacando-se os que concorrem para a desoneração do Estado para com as universidades federais e a famosa questão da autonomia financeira.

- De 2002 é a Resolução n. 01/02/CNE, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura, definindo a carga horária mínima de 2.800 horas em três anos, o que configura o aligeiramento da formação dos professores e o estímulo às IES da iniciativa privada: cursos baratos e de rápido retorno. Como veremos, o empresariamento ampliou-se em números inimagináveis.

- De 2002 são as portarias 01 e 02, que instituem as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da educação básica. (p.142 -145).

Por meio da pesquisa apresentada por Pereira (2007), pode-se constatar que esses decretos, resoluções, leis e pareceres não valorizam a formação de professores, não há interesse em estabelecer uma política de valorização, com investimento e com estrutura que atenda às necessidades de fundamentação e prática para o exercício da função docente. A pesquisa dessa autora se encerra em 2007, no entanto continuam sendo publicadas resoluções, decretos e pareceres com os mesmos objetivos: controle da formação e baixo investimento.

Arce (2001a), ao analisar o documento do MEC “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental-versão preliminar” (MEC, 1997), que propõe a formação de professores, também destaca a não valorização e a falta de importância dada à formação desses profissionais, sem conhecimentos mínimos para a prática docente nessa etapa da educação básica:

Desta maneira, torna-se fácil o escamoteamento de um atendimento ruim, que acaba por empurrar a educação de crianças menores de 6 anos para o amadorismo, a improvisação, o vale-tudo; obrigando seu profissional a se afastar cada vez mais da condição de professor que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido. Alia-se ao exposto o reforço da formação emergencial em serviço, tão típica para os profissionais de educação infantil e que aparece reforçada nos discursos oficiais devido à baixa taxa de escolarização que os mesmos possuem. (p. 269).

Pereira (2007) também aponta críticas ao referido documento, já que ele não considerou o movimento de docentes e não foi ao debate público, considerando apenas alguns pesquisadores. Ela argumenta, a partir de Campos (2002), que o documento adota as contribuições teóricas oferecidas pela obra de Donald Schön e as noções de competências como lugar central.

De acordo com Pimenta (2002) e Freitas (2007), percebe-se uma preocupação muito grande em atender à lei e a predominância desses programas de formação rápida, de baixo custo, que atendem grande número de profissionais, sem oferecer conhecimentos que contemplem as necessidades formativas dos professores. Pimenta (2002) aponta que esses programas não são ruins desde

que tenham uma base científica suficiente para dialogar com a prática, pois muitas vezes eles supervalorizam a prática, esquecendo o diálogo com teoria. Para que isso fosse possível, seria necessário tempo, o que não acontece, pois os cursos ocorrem de forma aligeirada.

Freitas (2007) faz crítica à precariedade dos atuais programas de formação de professores implantados pelo governo, que, segundo ela, preocupam-se com formações emergenciais, em massa e de baixo custo. Ela aponta a necessidade de mudanças na política de formação, que deveriam ter maior base científica e estar apoiadas nas universidades, pois, muitas vezes, os cursos ocorrem sem pesquisa e distante do meio universitário, como exemplos podemos citar programas de formação como: Pró-Licenciatura e a UAB¹⁶. A maioria desses programas acontece em sua maior carga horária a distância, com um mínimo de encontro presencial, com baixo custo, em locais onde não há acesso às universidades.

Notamos, então, diversos autores destacando a questão da desvalorização e políticas de baixo custo na formação de professores. E ainda há um agravante quando falamos de formação de crianças de até três anos de idade, pois, apesar de existir uma legislação que exige formação, as pesquisas recentes demonstram que é na educação infantil e principalmente na creche que se encontra o maior número de profissionais atuando sem formação.

A partir de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/05/2006 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia e licenciatura. As diretrizes deixam clara a inclusão da formação de professores para a educação infantil, incluindo creches e pré-escolas. Essas diretrizes regulamentam os cursos de pedagogia hoje.

Scheibe (2007), ao se referir ao movimento para a construção dessas diretrizes, ressalta que essas foram modificadas posteriormente pelos órgãos governamentais. Inicialmente, as diretrizes foram construídas por uma comissão

¹⁶ Universidade Aberta do Brasil: é um programa de formação a distância criada pelo governo federal, que dá prioridade aos professores de escola básica que ainda não possuem formação. O programa tem por objetivo oferecer formação universitária a distância, nos lugares de difícil acesso a universidades. Porém, espalhou-se pelo país todo e criou-se uma alternativa de educação superior a distância com cargas horárias baixas, de fácil acesso aos profissionais, no entanto sem qualidade.

organizada por membros de algumas faculdades de educação brasileiras em 1999. A formulação inicial baseou-se nas discussões ocorridas desde a década de 1980 sobre a formação de professores no Brasil, no entanto essas formulações foram modificadas, na elaboração do documento oficial. Devido a um movimento envolvendo diversas universidades, algumas questões foram reconsideradas, mas ainda há falhas que precisariam ser revistas no documento atual.

Saviani (2008c) também faz críticas às diretrizes e ao modo como acontece a formação do pedagogo a partir dessa resolução.

O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessiva no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados. (SAVIANI, 2008, p.67).

O referido autor aponta que as diretrizes tornam o curso de pedagogia simples e reducionista.

As diretrizes modificaram os cursos de pedagogia, extinguindo as antigas habilitações e determinando que devem destinar a docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e para a gestão escolar:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

De acordo com as diretrizes, não há mais separação entre a docência e outras formação e todos os cursos devem apresentar formação para a

educação infantil, incluindo a creche. Elas determinam também os conhecimentos que os cursos de pedagogia devem proporcionar como a base científica e a prática inserida durante todo o curso, propondo o estudo articulando conhecimentos teórico-prático:

Art 2: § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – **um núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará [...]

II – **um núcleo de aprofundamento e diversificação** de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: [...]

III – **um núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural. [destaques nossos].

As diretrizes também determinam a carga horária total dos cursos e uma carga horária prevendo uma melhor articulação entre a teoria e a prática como a execução de 300 horas de estágio e 100 horas de atividades teórico-prática:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I – **2.800 horas dedicadas às atividades formativas** como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de

documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II – **300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado** prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III – **100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento** em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. [destaques nossos].

As diretrizes surgem em meio a movimentos de pesquisadores e docentes universitários e tentam regularizar e unificar os cursos de pedagogia, prevendo a melhora na qualidade dos cursos de formação. Contudo, se não houver uma política de valorização e investimento à formação de professores e a carreira docente, como já discutido por Freitas (2007), apenas regularização de cursos não é suficiente. Na educação infantil, o problema de desvalorização da carreira docente juntamente com a formação precariza ainda mais essa etapa.

Apesar das diretrizes determinarem a formação de professores de educação infantil e a LDB também fazer essa exigência, ainda há muitos municípios que não se movimentaram para formar os profissionais que ainda não tem e continuam contratando, inclusive por concursos, profissionais sem a formação adequada, para atuar na educação infantil com as crianças de zero a três anos. Nessas situações, esses profissionais recebem diversos nomes como: monitoras, auxiliares de educação infantil, agente de desenvolvimento infantil, assistentes de professor de educação infantil, pajem, desconsiderando a necessidade do professor, formado em pedagogia, para a atuação com as crianças pequenas.

Dessa forma, é necessária uma política de formação de professores que valorize a formação necessária, com base científica de fundamentação e forte articulação com a prática docente. Uma política que contemple todos, todos os lugares do país, sem exclusão, visando uma escola pública de qualidade. Para isso, é necessário:

[...] uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas

escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, compromissados com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens. (PIMENTA, 2002 p.44).

Diante das discussões apresentadas, nota-se a necessidade de investir em formação de professores, mas é necessário pensar nas concepções de formação e como deve ser a formação para atender às necessidades formativas de todos os professores, incluindo os da educação infantil, reforçando que, ao incluir a educação infantil, estamos falando também de creches. A formação deve dar base científica e fundamentação para o exercício da docência com as crianças de zero a três anos de idade.

Entretanto, não é isso que se verifica. O Conselho Estadual do Estado de São Paulo fixou diretrizes curriculares complementares para a formação de docentes para a educação básica das instituições do estado por meio da Deliberação 111/ 2012, excluindo a formação para professores de creche. Essa deliberação, prevê apenas a formação para professores de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental.

Tal deliberação aproxima os cursos da prática e distancia da formação e fundamentação científica. Em seu capítulo I:

Art. 4º – A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá, conforme a legislação em vigor, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) para o Curso de Pedagogia e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para o Curso Normal Superior, assim distribuídas:

I – 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural;

II – 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;

III – 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;

IV – 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Art. 5º – A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio e aprofundar os conteúdos a serem ensinados na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental e incluirá na estrutura curricular:

Essa deliberação não respeita as diretrizes nacionais e exclui a formação de professores para a creche. Enquanto a atual legislação avança na exigência de formação para professores de creche e os profissionais engajados

lutam pela melhoria das condições das creches e pela valorização e formação de seus profissionais, deliberações estaduais caminham retrocedendo os avanços adquiridos anteriormente.

Essa deliberação ainda afirma em seu artigo terceiro parágrafo único que: “A formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias”. Reforça ainda mais a desvalorização e desconsidera os avanços e luta da creche, enquanto um espaço educativo, que precisa de profissionais formados. Quem vai regulamentar, já que a deliberação diz que será objeto de regulamentações próprias? Quando se diz regulamentação própria, espera-se que haverá uma regulamentação específica? Por que separar a creche da pré-escola se ambas fazem parte da educação infantil e da educação básica? Será que a formação para a creche será diferente, com menos conteúdo científico?

A deliberação não define como fica a formação para creche, priorizando a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental.

Outra questão colocada pela nova deliberação é a diminuição da formação científico-cultural de 2.800 horas para 800 horas e ampliação das atividades práticas para 1.600 (mil e seiscentas) horas na formação didático-pedagógica específica da pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental.

Saviani (2008c) faz críticas à separação dos cursos que ora dá maior ênfase às questões didático-pedagógica, deixando a fundamentação teórica de lado, ora dá maior ênfase a fundamentação teórica e deixa de lado a didático-pedagógica. Essas questões não devem ser trabalhadas separadamente. O modo como está proposta a formação nessa deliberação representa um retrocesso para a formação de professores, se considerarmos todas as pesquisas e estudos já realizados.

Essas ações isoladas reforçam o argumento de Freitas (2007) sobre a necessidade de valorização de uma política de formação de professores, assim como devemos defender uma concepção de formação de professores que valorize o professor enquanto docente que ensina, que exerce seu papel de ensinar.

Como vimos no decorrer da história, a concepção de formação de professores e as leis que a regulamentam sempre tiveram submetidas às questões políticas e econômicas, relacionadas também à concepção de

educação vigente. Dessa forma, discutiremos mais detalhadamente duas concepções de formação de professores e, em seguida, apresentaremos a proposta defendida neste trabalho, a formação de professores na pedagogia histórico-crítica.

3.3 Concepções de formação de professores

Como deve acontecer a formação de professores para que ela atenda às necessidades dos professores? Como o professor pode e deve ser preparado para a docência? Qual a importância da fundamentação científica e intencionalidade nas suas ações? Apenas conhecimento teórico ou apenas prático forma um professor?

Saviani (2008c) aponta que os cursos de pedagogia e a formação de professores estão relacionados às concepções de educação. São elas: concepção humanista tradicional, concepção humanista moderna, concepção crítico-reprodutivista, concepção dialética e concepção histórico crítica. De acordo com o autor, ao analisar as diferentes concepções, elas podem ser agrupadas em duas tendências:

A primeira seria composta pelas correntes pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela, sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das correntes que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. (SAVIANI, 2008, p.81).

Na primeira tendência, a preocupação central é com as teorias de ensino. O problema baseia-se em como ensinar e a resposta aos problemas enfrentados é formular métodos de ensino. O ensino é focado nos conteúdos que são transmitidos. A prática era determinada pela teoria que a moldava. As principais pedagogias dessa tendência são: pedagogia de Platão e cristã; as pedagogias humanistas e a pedagogia natureza, como a de Comenius; a pedagogia idealista de Kant, Fitch e Hegel; o humanismo nacionalista de Herbart Ziller.

Na segunda tendência, a preocupação centra-se na teoria da aprendizagem. O problema é: como aprender? Com o lema: aprender a aprender, essa tendência pauta-se na centralidade dos educandos na construção do conhecimento, ou seja os alunos são considerados o centro e considera-se de grande importância a interação entre eles. Nessa tendência:

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, na compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico ao psicológico, dos conteúdos cognitivos aos métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, da quantidade pela qualidade. (SAVIANI, 2008, p.82-83).

Principais pedagogias dessa tendência são: pedagogia Pestalozzi e Froebel, Kirkegaard, Sterner, Nietzsche, Bergson, escola nova, a pedagogia institucional e o construtivismo.

Vimos, então, que a concepção de educação molda a concepção de formação que se pretende. Neste trabalho, vamos discutir duas concepções de formação de professores opostas: uma que valoriza os conhecimentos teóricos e outra que valoriza a prática. São elas: racionalidade técnica e a racionalidade prática.

A racionalidade técnica tem sua origem no positivismo. Os professores são formados para aplicar com rigor as técnicas aprendidas através da teoria. É necessário um saber rigoroso científico para depois aprender sobre a prática e como aplicar os conhecimentos aprendidos.

A racionalidade técnica é o modelo no qual o professor será instrumentalizado para sua ação, ou seja, o professor primeiro aprende os conteúdos teóricos para depois aplicá-los na prática. De acordo com essa concepção, os cursos eram organizados no chamado esquema 3 + 1: três anos de conteúdos teóricos que deveriam ser aprendidos para no último ano se aprender os conteúdos práticos, por meio da realização dos estágios supervisionados.

Na década de 1980, esse modelo passa a ser muito criticado, pois não apresentava eficácia na formação de professores. Essa concepção de formação não considera as particularidades do contexto escolar e os indivíduos como seres únicos no contexto social. Dessa forma, consideramos que a profissão de

professor e sua ação no processo educativo não pode ser engessadas e devem ser formuladas diante de cada situação específica. Nessa concepção, ocorria o distanciamento entre a teoria e a prática, pois, quando os futuros professores chegavam ao último ano para aplicar a teoria aprendida, encontravam uma realidade diferente da aprendida nas teorias e não apresentavam base para a sua ação.

A formação de professores apresentava-se ineficaz e era necessária uma nova concepção de formação que pensasse a prática e ação do professor. Pérez Gómez (1992) apresenta a concepção de formação de professor, formulada por Donald Schön: a racionalidade prática.

A racionalidade prática surge como uma crítica à racionalidade técnica. Além dos conhecimentos científico-teóricos, há a necessidade de compreensão prática dos conhecimentos, ou seja, como eles poderão auxiliar o professor no desenvolvimento de sua prática. Os professores são formados em processo criativo e reflexivo para que aprendam a agir reflexivamente diante de cada situação única e individual que a prática lhes coloca, devendo ser capazes de pensar reflexivamente sobre as próprias ações.

Nessa concepção, o pensamento prático deve apresentar três características: conhecimento na ação, reflexão na ação e sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento teórico é aprimorado através da prática. O professor atua como professor reflexivo, sendo necessário a reflexão na ação.

Donald Schön (1992) propõe que a formação do professor seja baseada na reflexão de suas ações, na reflexão da prática. Ele também questiona a relação entre os saberes escolares e o cotidiano, sendo que considera que o professor deve aproximar os saberes escolares do cotidiano. Ele critica que o conhecimento escolar é organizado por categoria e não por saberes do cotidiano, e afirma que o professor reflexivo deve ser capaz de transformar os conhecimentos que os alunos trazem, aproximar o conhecimento do cotidiano, questionar a organização desses conhecimentos e entender como eles são utilizados na prática. O professor, ao fazer a reflexão-na-ação, deve ser capaz, a partir dos conhecimentos que as crianças trazem de casa, levá-las a entender o conceito, aprimorando-o, entendendo-o de forma científica.

Os cursos de formação que se desenvolvem com base na racionalidade prática devem formar professores para entender o que estão fazendo, entender sua própria prática. Donald Schön (1992) critica os cursos de formação que deixam de lado a prática, ao trabalhar primeiramente as bases científicas, para só no final aplicar a prática, sem relacionar os dois tipos de conhecimento. O conhecimento da prática surge na ação.

Nóvoa (1992) acredita que formação deve levar o professor a uma reflexão e autonomia, que levem a resolver os problemas com características únicas que apareçam durante o exercício da profissão. Porém, a racionalização e os saberes científicos não podem deixar de lado em detrimento da prática reflexiva. Os professores devem participar de sua formação e serem protagonistas. A formação é necessária, mas os espaços de trabalho podem gerar formação mais rica e importante para a formação docente. A nova formação deve estimular a autonomia na profissão, autoformação e formação de identidade profissional, um trabalho de críticas e reflexão da profissão.

Facci (2004b), ao definir a perspectiva do professor reflexivo, ajuda-nos a entender um pouco mais sobre tal concepção:

Na perspectiva do professor reflexivo, parte-se do princípio de que as mudanças na educação serão possíveis se houver possibilidade de uma formação reflexiva dos professores. O professor, em sala de aula, precisa refletir sobre a sua prática e propor aos alunos possibilidades de experimentação, de forma que potencialize suas capacidades de conhecer. O conhecimento do aluno, por meio de suas ações, deve ser o cerne do processo educativo. (p.54).

Essa concepção recebeu críticas, pois a forma pela qual a teoria foi apropriada passou-se a apoiar apenas na formação prática, considerando-se a base científica como algo menos importante.

Facci (2004b), Arce (2001a) e Pimenta (2002) fazem críticas a essa concepção. Entre elas, estão o modismo que o termo professor reflexivo adquiriu ao se espalhar pelo mundo. Outra crítica está na maneira individualista de reflexão que a teoria propõe: o professor, ao refletir apenas sobre sua própria ação, deixa de entender e refletir sobre o contexto maior social e político no qual a escola, a sala de aula e a comunidade na qual trabalha estão inseridas.

Facci (2004) argumenta:

No entanto, essas pesquisas, embora busquem entender a subjetividade e a profissionalidade do professor no processo educativo, o fazem sem considerar as condições histórico-sociais em que a profissão se desenvolve. Parece que o subjetivo de cada um é particular e único e pela interação entre os sujeitos é que chega ao coletivo. Considero que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que, apesar da singularidade, são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente. (p.63).

A referida autora ressalta que é necessária a formação do professor que considere sua profissionalidade em um contexto histórico e social, pois é nessas condições que a profissão se desenvolve. Ela acredita que, partindo das necessidades particulares, não se chegará à coletividade como acredita a concepção de professor reflexivo.

Destacando as ideias de Arce (2001a) e Pimenta (2002), ambas discutem como o conceito de professor reflexivo chegou ao Brasil e como foi apropriado. Discordando da ideia de formação apenas no contexto prático sem uma grande formação teórica, consideram perigoso que essa concepção seja usada como um modismo, contribuindo para que a formação inicial seja ainda mais aligeirada, como discutem a seguir.

Segundo Pimenta (2002), a formação proposta por Donald Schön (1992) não dá condições aos professores de encontrarem respostas para o dia a dia. No conhecimento na ação, há o risco de se criar um hábito, uma repetição das ações que não ajudam na solução de problemas diante da complexidade da prática docente.

A referida autora destaca que a proposta de Schön não discute várias questões presentes no cotidiano das escolas e que vão muito além do trabalho prático do professor, como as questões sociais nas quais as escolas estão inseridas, a valorização e carreira profissional, as exigências legais que perpassam o funcionamento da escola, a identidade do professor, entre outras, que independem da vontade individual do professor.

Arce (2001a), Pimenta (2002), Facci (2004b) e Zeichner (2008) ressaltam que a proposta da racionalidade prática é muito individual e não dá aos professores condições de agir diante dos problemas coletivos além da sala de aula. Há necessidade de pensar no professor crítico que vai além da sala de aula.

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica... Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre prática cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. (PIMENTA, 2002, p.24).

Zeichner (2008) também argumenta que a formação docente reflexiva precisa ir além da reflexão individual, ter relação com a justiça social, conhecer as condições sociais dos alunos e dar condições de mudanças, tendo consciência de como esse processo acontece. Assim, a “[...] formação docente reflexiva precisa abordar todas essas dimensões e não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos.” (p.13).

Pimenta (2002) e Zeichner (2008) acreditam que ação e reflexão do professor em um contexto além da sala de aula, com consciência e conhecimento, podem contribuir com a formação de uma sociedade mais crítica e a diminuição das desigualdades sociais:

[...] atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do processo de escolarização, é interessante porque impede uma apropriação generalizada e banalizada e mesmo técnica da perspectiva da reflexão. (PIMENTA, 2002, p.24).

Dessa forma, tenta-se superar o praticismo ao defender a importância da teoria. O papel da teoria é formativo. A teoria com cultura objetivada entende a realidade social, histórica e cultural para nela intervir; os saberes teóricos articulam-se com os saberes da prática. A prática reflexiva é necessária no coletivo e no contexto em que a escola está inserida.

Pimenta (2002) aponta a concepção de Giroux (1990) “do professor como intelectual crítico” e, ao fazer uma análise histórica da formação do professor e sua desvalorização tanto salarial quanto formativa no decorrer dos anos, revela que, na década de 1990, houve por parte do governo a tentativa de acolher colaborações de pesquisadores estrangeiros. Como também é apontado por Arce (2001a):

Cabe investigar até que ponto a entrada destas teorias no Brasil e sua utilização não as filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado

de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo. (p.264).

Essas discussões envolvendo a formação sobre a escola democrática e reflexão se espalha rapidamente pelo país de uma maneira desorientada, sem a formação e discussão para seu adequado entendimento. Surgem, assim, propostas de formação muitas vezes equivocadas em relação às teorias originais na tentativa de se adequar ao modismo de forma rápida e com formações de baixos custos, como já discutido anteriormente.

Facci (2004b) vai ao encontro dessa ideia ao criticar também o construtivismo. Nessa perspectiva, o professor é concebido como aquele que não ensina, apenas ajuda o aluno a construir seu conhecimento, ou seja, o aluno precisa “aprender a aprender”. O aluno deve procurar os conhecimentos sozinho e o professor é responsável por ajudá-lo, sem ensinar. Essa teoria enfraqueceu ainda mais a classe de professores, contribuiu para a sua desvalorização e para que eles não mais se reconheçam como tal.

Xavier (2009) aponta sobre as concepções de formação de professor baseado na pedagogia das competências:

Nas empresas e nas escolas, o discurso era a substituição do conhecimento e da qualificação profissional, pelas competências, que tornariam as pessoas aptas a enfrentarem inúmeras situações. O objetivo era dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitissem ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. A educação passava a basear-se em quatro pilares: aprender a conhecer (aquisição de instrumentos da compreensão); aprender a fazer (para poder agir sobre o meio); aprender a viver junto e aprender a ser (aspecto que integra os três pilares anteriores). (p.49).

Pereira (2007) também faz críticas à pedagogia das competências e como essa forma de educação desqualifica a função do professor. Essa concepção está presente nos documentos e legislação da década de 1990 e dos anos 2000. Para ela:

[...] na década de 1990 são a favor ou contra a defesa do professor como aquele que tem de desenvolver um trabalho reflexivo, enquanto pesquisador, o de competências e habilidades, a formação a partir da prática docente, cartografias de

professores, relatos de vida de professores, uma tendência carregada de subjetividade. (p.18).

Com base nessas discussões, é importante reafirmar a importância da pesquisa, investimento e formação também dos formadores dos cursos de formação para que possam mudar e refletir sobre a formação que estão oferecendo aos professores.

Arce (2001a) faz uma reflexão que revela sua posição diante dos diversos aspectos da formação e prática e ajuda a concluir toda discussão feita até agora.

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

A formação de professores precisa dar condições de atender às necessidades da profissão, para que o professor seja capaz de reverter as péssimas condições em que a educação se encontra hoje, valorizar sua carreira docente e realizar sua função, que é ensinar e formar cidadãos capazes de agir sobre a realidade em que estão inseridos, com criticidade e consciência.

Dessa forma, Saviani (2008a; 2008c; 2009), Facci (2004b), Duarte (2001), Arce (2001a) e Pimenta (2002) defendem que a formação de professores aconteça dentro da perspectiva histórico-crítica de educação. É nessa perspectiva que se fundamenta essa pesquisa. Assim, como já foi defendido no capítulo 2, defendemos que o professor tenha uma formação de base histórica e cultural, com conhecimentos teóricos consistentes sobre as diversas ciências da educação, com pesquisa e articulação teórico-prática. Somente com uma

formação inicial de qualidade os professores poderão ser capazes de ensinar e promover a transmissão de conhecimento necessária para que todos os indivíduos, de todas as classes sociais, tenham acesso ao conhecimento científico construídos pela humanidade ao longo da história e sejam capazes de se apropriar desse saber objetivo, tomando consciência de si mesmo e suas ações.

Diante disso, perguntamos: como devem ser organizados os cursos de pedagogia respeitando-se as relações teórico-práticas, sem deixar de lado a fundamentação científica e sem deixar de relacioná-la com a prática? Discutiremos como essa relação está presente na pedagogia histórico-crítica.

3.4 A formação de professores na pedagogia histórico-crítica: defendendo a unidade da relação teórico-prática

A pedagogia histórico-crítica já foi explicada no capítulo anterior, assim como qual é o papel da educação e seu objetivo dentro dessa teoria. Porém, iniciarei essa discussão com um trecho de Saviani (2008c), que define muito bem o papel da educação como uma prática social:

Nessa formulação, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (p.118).

Com esse argumento, defendemos o papel do professor como um profissional que age por meio de sua ação prática. A docência é a ação social prática, que necessita de instrumentos teóricos e práticos. Pimenta e Lima (2011) definem o conceito de *ação docente* da seguinte maneira:

[...] a profissão de educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, no caso por

meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação*. (p.41, grifos da autora)

Pimenta (2011) destaca a atividade docente como uma atividade sistemática e científica. Ou seja, o professor deve agir de forma planejada e com conhecimento. Para ela, é a teoria e o conhecimento teórico que possibilitam a ação planejada, a possibilidade de estabelecer finalidades visando à transformação.

Mas o que é prática? O que é teoria? Vamos assumir que o trabalho do professor é um trabalho que exige uma unidade entre a prática e a teoria. Assim, definiremos a relação teoria e prática, como uma relação dialética, que se define como práxis.

Assumimos a definição de Vázquez (2007) do que é uma atividade, assim ele a define como ato ou conjunto de atos em que um sujeito/agente ativo modifica uma matéria-prima (corpo físico, ser vivo, grupo, instituição social). Agente é o que age. Ato ou conjunto de atos sobre uma matéria se traduz em um resultado ou produto, que é a matéria já transformada pelo agente. A atividade humana se diferencia das demais por ser consciente, ser intencional. Mas, muitas vezes, o resultado obtido difere da intenção.

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade. (*Ibidem*, p.222).

Atividade humana só existe através do homem como produto de sua consciência. A atividade fim é determinada por Marx (2001) como trabalho.

O fim é o resultado de uma atividade real prática, que já não é pura da consciência.

Levando em conta a semelhança externa que se pode dar entre certos atos animais e humanos, é preciso concluir que a atividade própria do homem não pode reduzir-se à sua mera expressão exterior, e que dela forma parte essencialmente a atividade da consciência. Essa atividade se desdobra como produção de fins que prefiguram idealmente o resultado real que se quer obter, mas manifesta, também, como produção de conhecimentos, isto é, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante as quais o homem conhece a realidade. (VÁZQUEZ, 2007, p.223).

O homem planeja o futuro e isso nos mostra que ele é capaz de planejar, elaborar uma ação. Sua ação é atividade da consciência. A atividade da consciência é inseparável de toda verdadeira atividade humana. O homem age conhecendo. É necessário conhecimento para planejar sua ação, para realização de uma atividade consciente. Essa relação de atividade realizada com conhecimento denomina-se **práxis**.

Vázquez (2007), baseado em ideais marxistas, discute quatro tipos de práxis: práxis produtiva: ao transformar o meio, o homem transforma a si mesmo; práxis artísticas: criação humana, criação de objetos; práxis experimental: o fim imediato é teórico, atende as exigências teóricas; e práxis política: quando uma atividade política transforma um grupo ou classe social ou uma sociedade é considerada práxis social.

Toda práxis é uma atividade prática que está baseada em uma teoria. Mas e a importância da atividade teórica? De acordo com o referido autor:

A atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, somente existe por e em relação com a prática, já que nela se encontra o seu fundamento, seus fins e critério de verdade. (Ibidem, p.232).

São as necessidades da prática, da realidade social, produtiva e economia que geram uma atividade teórica. Na atividade teórica não há objeto concreto, real. “A atividade teórica proporciona conhecimento indispensável para a transformação da realidade” (VÁZQUEZ, 2007, p.233), mas ela não acontece no plano real; a realidade continua intacta. A atividade teórica atua no mundo das ideias. “E as operações que o homem leva a cabo para produzir fins ou conhecimentos são operações mentais: abstrair, generalizar, deduzir, sintetizar, prever, etc.[...]” (Ibidem, p.233).

Para que a teoria produza mudança real, é necessário atuar na prática.

Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma a nossa consciência dos fatos, nossa ideia sobre as coisas, mas não as próprias coisas. (Ibidem p.239).

Com tais definições, verificamos que quando realizamos uma atividade prática, há uma atividade consciente, que traz consigo fundamentos teóricos, da

mesma maneira que a atividade teórica só contribui com a transformação real e só ganha vida quando acontece relacionada à atividade prática. Assim, Vázquez (2007) defende que atividade teórica e atividade práticas são diferentes, e podem se tornar opostas quando a prática se desliga da teoria ou quando a teoria se nega a vincular-se conscientemente com a prática. Para que isso não ocorra, o progresso do conhecimento deve estar vinculado às necessidades práticas dos homens. Essa discussão de como a ciência e a descoberta de novos conhecimentos contribuem para a produção e a transformação da realidade existe desde a idade primitiva. As duas devem ser determinantes em uma relação de unidade.

O referido autor salienta que a prática seja um fim da teoria:

O fato de que a prática determina a teoria não só como sua fonte – prática que amplia suas exigências o horizonte de problemas e soluções da teoria –, mas também como um fim – como antecipação ideal de uma prática que ainda não existe –, demonstra, por sua vez, que as relações entre e teoria e prática não podem ser vistas de um modo simplista ou mecânico, a saber: como se toda teoria se baseasse de um modo direto e imediato na prática. (Ibidem, p.256).

A atividade prática social exige o conhecimento de sua realidade que transforma e de suas necessidades, no entanto a prática não fala por si só. Há sempre a necessidade de uma relação teórica: “a compreensão da práxis”.

A prática é condição de fundamento da teoria, critério de verdade e fim da teoria. As duas devem manter relação de unidade.

Se a teoria pode mostrar – independentemente de suas consequências práticas – uma autonomia relativa com respeito a prática, esta não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos, a saber: a) um conhecimento da realidade que é objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática –, com que se leva a cabo essa transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, na forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera que se trate, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é, inserido sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se quer obter sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que esses fins, para que possam cumprir sua função prática, têm de responder a necessidades e condições reais; têm de tomar conta da consciência dos homens e contar

com os meios adequados para sua realização. (VÁZQUEZ, 2007, p.261).

Conforme o autor, a práxis é atividade teórico-prática que tem um lado ideal, teórico, e outro material, prático. A unidade teórico-prática pode ser verificada na realização de uma atividade prática que transforma, que modifica, do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real.

A ação educativa deve ser a práxis: é uma atividade teórico-prática com o objetivo de transformar a realidade social por meio do conhecimento, do aprendizado dos educandos, elevando a consciência desses indivíduos. Para Saviani (2003): “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (p.13).

Pimenta (2011), ao falar sobre a atividade realizada pelo professor, diz:

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social.

A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística. (p.83).

Dada a importância de tal ação, exige-se conhecimento da prática e conhecimento teórico para a formulação das técnicas de ação e intervenção nessa realidade tão complexa. Numa sala de aula, todas as crianças aprendem de maneiras diferentes e necessitam de técnicas diferenciadas de ação. São necessários conhecimentos científicos para fundamentar as ações. Os professores devem agir com objetivo, consciência de suas ações e intencionalidade. Isso também se refere à atuação das professoras de crianças de zero a três anos e é uma das necessidades formativas conhecerem o seu papel de intervenção no processo de aprendizagem de maneira consciente.

Assim, a atividade docente como uma práxis deve considerar a unidade teoria e prática, na atividade humana consciente:

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA e LIMA, 2011, p.43).

Ludke e Boing (2012), ao discutirem a profissionalidade docente, falam sobre o trabalho prático do professor e nos ajudam a entender a dimensão desse trabalho: a profissionalidade está relacionada às contribuições específicas do fator trabalho. “Tem a ver com a capacidade de o professor intervir como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar o que acontece nesse processo.” (p.443).

Ao falar de profissionalização, elas apontam o papel do professor e a necessidade que esse tem de conhecer o como e quando intervir, o saber fazer. A construção da profissionalidade docente, seu saber agir e fazer, é um processo. Ludke e Boing (2012) ressaltam que a formação deve acontecer em conjunto com a universidade, escola e a formação pessoal do professor, e que a profissionalidade também depende da formação que esse professor teve, de sua experiência enquanto aluno, muito antes de ingressar na universidade.

O professor que busca realizar um bom trabalho necessita superar-se e reinventar-se constantemente. Na realidade, o professor vive em estado de construção permanente da profissionalidade

A profissionalidade está relacionada às contribuições específicas do fator trabalho. Tem a ver com a capacidade de o professor intervir como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar o que acontece nesse processo. Ela põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Todas essas acepções se enquadram na perspectiva da profissionalidade como algo em contínua evolução, como expectativas não completamente realizadas. (LUDKE; BOING, 2012, p.443).

É necessário o conhecimento teórico associado ao conhecimento da prática para a realização de um bom trabalho. As teorias devem proporcionar uma criticidade de modo a contribuir para o conhecimento da ação do professor e, ao mesmo tempo, serem questionadas.

Saviani (2004), ao falar do papel da educação sistematizada, salienta que, quanto mais adequado o conhecimento da realidade, maiores as possibilidades de agir e intervir sobre ela, transformando-a “ [...] no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens.” (p.49). Segundo o autor, o instrumento para isso é a ciência. Por isso, o educador não pode abrir mão desse instrumento. Assim, a defesa das ciências da educação como:

[...] a Física, a Química, a Geografia, a Geologia, a Agronomia, a Biologia, a Psicologia, a Antropologia, a Historiografia, a Sociologia, a Economia, a Política, etc., são maneiras de abordar facetas determinadas que a ciência recorta na situação em que se insere o homem. (Ibidem, p.49).

Pimenta (2011) aponta que a discussão entre teoria e prática estava presente na história dos cursos de formação para professores e que sempre foi tida como um problema que precisava de solução.

Saviani (2008c) aponta o problema entre a teoria e a prática como um dilema em que se encontram as tendências pedagógicas contemporâneas. Para ele, assim como para Vázquez (2007), a relação teoria e prática são como dialéticos, apesar de serem diferentes: um depende do outro, são inseparáveis.

Para ele, a teoria se desenvolveu devido à prática. Ela depende da prática e só faz sentido quando o homem tenta resolver os problemas colocados pela prática. A prática depende da teoria, ela é determinada por esta.

Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática. (SAVIANI, 2008c p.127)

Saviani (2008c) faz críticas às tendências pedagógicas contemporâneas que tratam a teoria e a prática como polos opostos e propõe uma nova formulação teórica que supere essa oposição. Coutinho (2013) também demonstra como a prática nesses cursos não fundamenta-se na prática defendida por nosso referencial teórico, e sim a aplicação das teorias, baseada na observação dos métodos de ensino, no treinamento e análise de situações reais.

Coutinho (2013) destaca que:

A prática se torna soberana, anulando qualquer tentativa de fazer-se uso dos pressupostos teóricos acumulados historicamente pelo

campo da educação para orientar a prática pedagógica na busca de torná-la, dessa forma, coerente, consistente e conscientemente organizada. Como se vê, essa concepção que orienta hegemonicamente as pesquisas acerca da formação de professores, no Brasil, não permite uma relação de unidade entre teoria e prática, ao contrário, estabelece-se uma relação de submissão de uma das partes constitutivas do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, de dominação de outra. (p.232).

No entanto, há necessidade de reformular os cursos de formação de professores, de modo que teoria e prática sejam uma unidade. Essa tarefa é o que se propõe a pedagogia histórico-crítica. Nela, teoria e prática se dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico.

Nessa nova formulação, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2008c p.129).

A educação, na pedagogia histórico-crítica, deve implicar a tomada de consciência dos alunos dos problemas enfrentados na prática social. Desse modo, os alunos devem se apropriar de instrumentos teóricos e práticos necessários para a solução e compreensão dos problemas enfrentados.

Os problemas enfrentados devem ser da prática social que é comum a professores e alunos, porém vistos de ponto de vista diferenciados. A educação deve, por fim, levar os alunos à elaboração de uma estrutura superior, sendo capazes de agir ativamente na transformação social.

O futuro professor deve ser formado para entender o funcionamento da escola e atuar em todas as áreas que a envolvem, como gestão, coordenação, supervisão e docência. Para tanto, é preciso estudo dos conhecimentos elementares que integram o currículo escolar.

Saviani (2004) ressalta que quando os alunos chegam ao curso de pedagogia já possuem experiência da escola básica. É preciso se distanciarem dela, dedicarem-se aos estudos de fundamentos filosóficos e científicos da educação, adquirindo ferramentas teóricas para, quando voltarem a observar a prática educativa, poderem olhar de maneira diferenciada, fundamentada na teoria. O referido autor fala da função do curso de pedagogia, que é formar

educadores para a ação educativa. Ele reforça a importância da fundamentação teórica:

[...] a sistematização da educação implica bases históricas, filosóficas, científica e tecnológica. É importante relembrar que esses fundamentos se articulam dialeticamente a partir das exigências da realidade educacional. Não se trata – dissemos antes – de uma teoria derivada da Psicologia, Sociologia, etc. tais elementos entram apenas e tão somente na medida em que nos permitem compreender de modo sistematizado, portanto coerente, a educação. (Ibidem, p.50).

Saviani (2004) ainda destaca que a referida sistematização ocorre em diferentes níveis, como ao nível do professor, do curso e do aluno. E aponta a função e os fins para o curso de pedagogia, como:

- a) desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade que vão atuar;
- b) proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhe permitam uma ação coerente;
- c) propiciar-lhes uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz? (p.59).

A universidade deve preparar os profissionais com consciência da realidade que vão atuar. Saviani (2008c) apresenta um caminho para resolver o problema da formação dos professores. Para ele as faculdades de educação precisam ser espaços de pesquisa e estudo e o aluno, futuro professor a oportunidade de pesquisar desde a graduação, passando pela especialização, mestrado e doutorado, ou seja, uma formação sólida que envolve estudo e pesquisa.

Fundamentadas nessas discussões teóricas, analisaremos os dados obtidos em nossa coleta com as entrevistas a professores de crianças de zero a três anos de idade e a análise documental das ementas e matrizes curriculares dos cursos de pedagogia da região metropolitana de Campinas.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa, a qual permite uma maior aproximação do pesquisador com os sujeitos de pesquisas, sendo bastante comum nas ciências humanas e sociais e no meio educacional. Campos (2001), ao definir a pesquisa qualitativa, afirma que essa se preocupa em “[...] aprofundar temas de estudo, em conhecer de perto a natureza de um fenômeno social, os próprios sujeitos enquanto agentes da coletividade e razão de ser de toda a ciência social.” (p.181). Alves (1991) e Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2002) destacam que a pesquisa qualitativa não admite regras precisas e sim flexíveis. Essa flexibilidade é importante no meio educacional, pois permite uma abrangência maior dos dados coletados.

4. 1 A coleta dos dados

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de dois Centros Municipais Educação Infantil (CEMEIs) do município de Campinas, que trabalham com crianças de zero a três anos de idade. Os critérios de seleção adotados consideraram aqueles que têm curso superior de pedagogia e que aceitaram participar da pesquisa¹⁷. Estes centros foram escolhidos devido à pesquisadora trabalhar na rede de ensino desse município, o que facilitou o acesso a eles.

Os dois CEMEIs fazem parte da região noroeste¹⁸ e possuem características bem diferentes entre si. O CEMEI Abelha¹⁹ localiza-se a apenas 8

¹⁷ O projeto de pesquisa referente a essa pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas.

¹⁸ Como já explicitado no capítulo I, as escolas municipais de Campinas estão divididas em cinco regiões.

km da região central e, com essa característica, acaba por receber professores com maior tempo de profissão, ou maior tempo trabalhando nas escolas pertencentes à rede municipal de Campinas e que, por isso, conseguem em processos de remoção, mudança de local de trabalho, trabalhar em locais mais próximos do centro da cidade. O outro CEMEI, nominado de Mariposa, localiza-se em um bairro distante da área central, aproximadamente 20km, ou seja, mais periférico e que, geralmente, recebe professores que iniciam sua carreira na rede municipal, pois são nas escolas mais distantes da área central em que sobram vagas para os professores que estão ingressando na rede. Convém ressaltar que o CEMEI Mariposa foi inaugurado em 2009, recebendo todos os seus profissionais a partir desse ano.

Nosso contato com o campo da pesquisa ocorreu inicialmente por meio da apresentação, aos diretores dos CEMEIs, de uma carta solicitando sua autorização, para os quais foi explicado tudo sobre a pesquisa e ressaltando que os nomes dos sujeitos e das instituições seriam mantidos em sigilo.²⁰ Após concordarem com a pesquisa, foi feito contato com as professoras. No CEMEI Abelha, o contato se deu por meio de participação em uma reunião pedagógica: trabalho docente coletivo (TDC), horário semanal em que os professores se reúnem coletivamente para tratar do trabalho pedagógico. No CEMEI Mariposa, o diretor conversou com uma professora que me apresentou às demais, e assim pude conversar e apresentar a pesquisa a elas.

Foi esclarecido a todas que se tratava de pesquisa científica que tem como objetivo identificar as necessidades formativas das professoras de crianças de zero a três anos de idade. Foram também informadas sobre os procedimentos de coleta de dados da pesquisa, além de receberem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual lhes garante que terão seus nomes mantidos em sigilo, que o envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações, e que as entrevistas seriam audiogravadas e, ainda, que elas poderiam desistir a qualquer momento sem quaisquer prejuízos.

¹⁹ Por questões éticas, manteremos em sigilo os nomes dos CEMEIS, denominando os com nomes fictícios, sendo nesta pesquisa o mais central denominado de CEMEI Abelha e o mais periférico de CEMEI Mariposa.

²⁰ Todos os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios.

Todas as entrevistas foram realizadas em horário de Trabalho Docente Individual (TDI). O TDI refere-se a uma hora semanal que o professor possui em sua carga horária para atendimento aos pais, comunidades ou produção de algum material de uso coletivo dentro do CEMEI. Cada entrevista foi agendada individualmente de acordo com o horário da professora. Todas foram realizadas dentro do próprio local de trabalho, em ambiente que as professoras preferissem, mas que também estivesse preservado de ruídos que pudessem comprometer a audiogravação da entrevista.

O roteiro de entrevista²¹ compõe de uma parte que permite a caracterização das professoras, como ano de formação e tempo de atuação na educação infantil e com crianças de zero a três anos. A segunda parte contém as perguntas referentes ao objeto de pesquisa, ou seja, sobre os conhecimentos oferecidos na formação inicial que contribuem com a prática docente e as lacunas que identificam nessa formação. Nas questões seguintes, buscamos a identificação desses conhecimentos pelas professoras, sugestões para melhoria dos cursos de formação inicial a partir das necessidades de sua prática e uma reflexão sobre a necessidade, ou não, de formação para o profissional de educação infantil.

Utilizamos as entrevistas como técnica para identificar, junto as professoras que estão atuando, quais as suas necessidades de formação e se os cursos de formação inicial atendem ou não tais necessidades.

Para Ludke e André (1986, p. 36), “[...] as entrevistas representam um dos instrumentos básicos para coleta de dados” dentro da abordagem de pesquisa qualitativa. Elas permitem uma maior interação entre o pesquisador e entrevistado e, quando formuladas de maneira semiestruturada, as informações podem ser instigadas de maneira a atender às necessidades da pesquisa, permitindo o aprofundamento das questões formuladas inicialmente.

Os autores estudados, ao tratarem da técnica da entrevista, destacam a importância de um roteiro para a realização dela, para que esta guie os assuntos e atenda às suas necessidades. As entrevistas foram audiogravadas, pois este recurso permite registros de todas as expressões orais que poderiam ser perdidas se o procedimento de registro fosse somente por meio de anotações.

²¹ Roteiro de entrevista semi-estruturada consta em anexo A.

As anotações são importantes, mas, enquanto o pesquisador anota, pode perder expressões faciais e corporais, que podem ser relevantes em relação à fala do entrevistado. Desse modo, todas as entrevistas foram audiogravadas com o consentimento dos entrevistados.

Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a análise documental. Coletamos e analisamos matrizes curriculares dos cursos de pedagogia presenciais da região metropolitana de Campinas. Essa região conta com nove cursos de pedagogia presenciais, sendo uma faculdade pública e as demais particulares. Seis delas estão situadas no município de Campinas e as outras três em cidades vizinhas.

Foram encontradas todas as matrizes curriculares nos *sites* das respectivas universidades ou faculdades, no entanto só encontramos as ementas das disciplinas disponíveis no *site* de duas delas. Fizemos vários contatos com as direções das outras sete faculdades, por telefone, e-mail e contatos pessoais, para obtenção das ementas. Coletamos ao todo ementas de quatro cursos.

Ludke e André (1986) defendem a análise documental como uma importante ferramenta na pesquisa qualitativa. As ementas das disciplinas podem ser consideradas como documento a partir das definições de Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2002): “Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação.” (p.169). Ludke e André (1986) e Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2002) defendem que essa técnica pode ser valiosa quando utilizada junto a outras técnicas, podendo ser aproveitada como complementação dos dados obtidos, através de outros instrumentos.

4.1.2 O campo da pesquisa

O CEMEI Abelha tem quatro professoras. Este funciona apenas para o atendimento das crianças de até três anos de idade. Todas as professoras possuem curso superior e aceitaram participar da pesquisa. No entanto, na última entrevista ocorreu um problema técnico na audiogravação e foi gravada apenas a parte de caracterização, que consta no roteiro da entrevista. Tentou-se contato com a professora no final do ano, mas não foi possível devido às finalizações do

trabalho pedagógico dela. No início desse ano, ela estava em licença médica. Sendo assim, entrevistamos apenas três professoras desse CEMEI.

No CEMEI Mariposa, havia seis professores que trabalhavam com as crianças de até três anos de idade. Uma delas não possuía curso superior completo, estava ainda cursando, e outra não aceitou participar da pesquisa, então foram selecionadas quatro participantes deste CEMEI. Dessa forma, no total, foram sete professoras entrevistadas nos dois CEMEIS.

Os dados do quadro abaixo ilustram o tempo de formação e atuação diferenciado entre as professoras²² das duas escolas selecionadas.

Nomeamos as professoras com os nomes iniciados com a mesma letra do CEMEI no qual atuam, para melhor identificação do leitor no decorrer da leitura.

Quadro 1. Tempo de trabalho das professoras dos CEMEIS Abelha e Mariposa

ENTREVISTADAS	Turma que atua	Tempo de profissão	Tempo de prof^a na Ed. Infantil	Tempo trabalhando com as crianças até três anos	Ano de formação
Antonia CEMEI Abelha	AG I	12 anos	12anos	12 anos	2003
Amélia CEMEI Abelha	AG II	16 anos	18 anos	18 anos	1991
Adriana CEMEI Abelha	AG II	18 anos	12 anos	5 anos	1995
Marcela CEMEI Mariposa	AG I	10 anos	6 anos	2 anos	2003
Melissa CEMEI Mariposa	AG I	23 anos	17anos	8 anos	1996
Márcia CEMEI Mariposa	AG II	8 anos	4 anos	1 ano	2008
Maria CEMEI Mariposa	AG II	5 anos	5 anos	5 anos	2005

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Os dados do quadro acima revelam que no CEMEI Abelha todas as professoras possuem mais de dez anos de profissão e se formaram na década de 1980 e 1990, com exceção de uma, que iniciou sua carreira docente apenas com

²² Faremos referência aos sujeitos da pesquisa no gênero feminino, pois todos são mulheres.

a formação no antigo magistério do 2º grau²³ e voltou a fazer pedagogia após as exigências da Lei 9394/96, formando-se no ano de 2003. As três entrevistadas trabalham com as crianças de zero a três anos há mais de 10 anos. Esse grupo de professores trabalha no CEMEI Abelha, que, como revelei anteriormente, localiza-se numa região mais central.

No CEMEI Mariposa, as professoras têm até dez anos de profissão, com exceção da Melissa, que não é professora permanente da escola, estando lá como substituta provisoriamente. Todas foram formadas após o ano 2000, ou seja, após a Lei 9394/96, que estabelece a exigência de formação superior na educação infantil, também com exceção da Melissa. As professoras atuam há no máximo seis anos na educação infantil, com exceção da referida professora.

Esse CEMEI, por localizar-se mais distante, possui o grupo de professoras que ingressou há pouco tempo na rede municipal de ensino desse município.

Como já apresentado no capítulo 1, nas escolas da prefeitura municipal de Campinas, as turmas estão agrupadas por idades aproximadas, sendo que o agrupamento I atende crianças de quatro meses a um ano e quatro meses e o agrupamento II atende as crianças de um ano e cinco meses até três anos incompletos, ou seja, que completam três anos no decorrer do ano letivo. Sendo assim, os professores que atuam no agrupamento I trabalham com os bebês. Esse agrupamento, em outras instituições, recebe o nome de berçário. Nesses dois agrupamentos, as turmas funcionam em período integral, com um professor com formação profissional adequada, trabalhando meio período, cumprindo jornada de quatro horas. Cada turma tem uma equipe de monitores/agentes de educação infantil, de acordo com o módulo de crianças por adulto. Esses profissionais são concursados e, na organização do plano de cargos e carreira desse município, eles não fazem parte do plano de cargo e carreiras do magistério, recebendo salário inferior e trabalhando seis horas. Cada turma tem duas equipes desses profissionais, sendo uma trabalhando das 7:00h às 13:00h e outra das 12:00h às 18:00h. No caso dessa pesquisa, foram entrevistadas somente as profissionais que estão no cargo de professor.

²³ O curso de magistério ao nível de 2º grau foi extinto, o qual hoje equivale ao ensino médio, embora este não seja mais de nível técnico-profissionalizante nem forme mais professores.

A seguir, apresentaremos a análise documental, que é a análise das matrizes curriculares e ementas de cursos de pedagogia. O quadro abaixo ajuda-nos a entender melhor a organização dos dados.

Quadro 2. Análise das ementas e matrizes curriculares dos cursos de pedagogia pesquisados

Universidades	Un 1	Un 2	Un 3	Un 4
Carga horária total	3230 horas/aula		3200 Hs	3360 hs
Duração do curso em anos	4	Diurno: 4 Noturno: 5	3	4
Carga horária estágio	306 horas 119 Ed Inf 136 Ens Fund 56 Gestão Ed Bas	380 horas 120 gestão 120 Ens fund 135 Ed Inf 45 Ed não formal		400 horas 150 Ed Inf 150 Ens fund 50 Ed Esp 50 Gestão
Carga horária estágio na Ed Inf	119 horas	135 horas		150 horas
Disciplinas de Educação Infantil – carga horária e semestre	Atividades autônomas de estágio na Ed Inf A 17h/3 ^{os} Brinquedos e jogos educativos na Ed Inf 34h/3 ^{os} Gestão da Ed Inf 34h/3 ^{os} Didática da Ed Inf 68h/4 ^{os} Estágio na Ed Inf A 51h/3 ^{os} Estágio na Ed Inf B 68h/4 ^{os}	Pedagogia da Ed Inf 60h/7 ^{os} Políticas de Educação Infantil 60h/6 ^{os} Seminário de Relações Interpessoais na Escola e na Ed Infl (optativa) Estágio Supervisionado III – Ed Inf (90h+30h de orientação)/7 ^{os} Estágio Supervisionado IV – Ed Infl 45h+15h Orientação/8 ^{os}	Orientação e Práticas de Projetos na Infância 60h/3 ^{os} Estrutura e Organização da Escola de Ed Inf 40h/3 ^{os} Jogo e brinquedo na infância 60h	Fundamentos Psicosociais na Ed Inf 80h/3 ^{os} Educação, natureza e sociedade 40h/3 ^{os} Ed espaço e forma 40h/3 ^{os} Seminários sobre jogos e brincadeiras 40h/3 ^{os} Estágio supervisionado Ed Inf 50h/4 ^{os} Matemática 40h/5 ^s Gestão na Ed Inf 40h/7 ^s Corpo e movimento 40h/8 ^s
Número de disciplinas e carga horária teórica	4 disciplinas Total: 153 horas	2 disciplinas obrigatórias 2 optativa 2 Orientação de estágio parte teórica Total: 165 Horas	3 disciplinas Total: 160 horas	7 disciplinas Total: 320 horas

Fonte: Quadro construído a partir da análise de matrizes curriculares e ementas disponível nos

sites das universidades pesquisadas ou fornecidas por responsáveis pelas instituições.

No que se refere à análise documental, constatamos que todos os cursos analisados estão de acordo com as diretrizes curriculares para cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas. Todos apresentam as 300 horas de estágios, exigência de estágio na docência da educação infantil, atividades relacionadas à prática e disciplinas de educação infantil. O tempo de duração dos cursos são de quatro anos nas universidades 1 e 4; de três anos na universidade 3, e, na universidade 2, há diferenciação de quatro anos para o diurno e cinco para o noturno. As cargas horárias das disciplinas são bastante variadas, conforme apresentamos a seguir.

Na universidade 1, as disciplinas teóricas de educação infantil juntamente com os seus respectivos estágios, estão distribuídas no segundo ano do curso: terceiro e quarto semestres. Há duas disciplinas de estágio na educação infantil, sendo a primeira em gestão e a segunda em docência em creches e pré-escolas. A carga horária total de estágio totaliza 119 horas e as quatro disciplinas teóricas específicas de educação infantil totalizam 153 horas. Há outras disciplinas que citam a escola básica e incluem educação infantil e ensino fundamental, mas especificamente de educação infantil são cinco, contando com a disciplina de estágio já citada acima, a saber: Atividades Autônomas de Estágio na Educação Infantil A com 17 horas; Brinquedos e Jogos Educativos na Educação Infantil, com 34 horas; Gestão da Educação Infantil, com 34 horas. Essas são oferecidas no 3º semestre do curso, ficando apenas a disciplina de Didática da Educação Infantil, com 68 horas, a ser oferecida no 4º semestre.

Na universidade 2, encontramos duas disciplinas obrigatórias, com carga horária de 60 horas cada uma, totalizando 120 horas. As disciplinas são: Pedagogia da Educação Infantil no 7º semestre e Políticas de Educação Infantil no 6º semestre. Os estágios são divididos entre o 7º semestre, com carga horária de 90 horas nas escolas e com mais 2 horas semanais (carga de 30 horas) de encontro com professor na universidade para discussão teórica, e, no 8º semestre, 45 horas de estágio a serem cumpridos na escola e com 1 hora semanal (carga de 15 horas) para as discussões teóricas, na universidade. Ou seja, totalizando carga horária prática de 135 horas, mais 45 para discussão teórica na universidade, as quais vamos considerar como carga teórica

relacionadas à educação infantil. Há uma disciplina optativa, em que os alunos devem escolher uma dentre várias disciplinas e, dentre elas, há uma relacionada à educação infantil: Seminário de Relações Interpessoais na Escola e na Educação Infantil. Pode-se verificar que as disciplinas ocorrem no 6º e 7º semestre, enquanto os estágios ocorrem no 7º e 8º semestre. Dessa maneira, há uma disciplina no 6º semestre em que os alunos ainda não tiveram nenhum contato com a prática. No 8º semestre, acontece o estágio sem disciplinas relacionadas à educação infantil. Há apenas uma hora semanal para essa discussão do estágio nesse semestre.

Na universidade 3, nos foi fornecido material de apenas três disciplinas: Orientação e Práticas de Projetos na Infância, sendo oferecida no 3º semestre com carga horária de 60 h, Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil, no 3º semestre com 40 horas e Jogo e Brinquedo na Infância, no 2º ou 3º semestre (dependendo do período: noturno ou matutino), com 60 horas; totalizando 160 horas. Não nos foram fornecidas informações sobre o estágio em educação infantil.

Na universidade 4, encontramos várias disciplinas de educação infantil distribuídas durante todo o curso, no entanto, dentre as sete disciplinas do curso, quatro estão no 3º semestre e o estágio, no 4º semestre. As disciplinas estão dispostas dessa forma: no 3º semestre: Fundamentos Psicossociais na Educação Infantil - 80 horas; Educação, natureza e sociedade, 40 horas; Educação Espaço e Forma, 40 horas; e Seminários sobre Jogos e Brincadeiras, 40 horas. Há outras disciplinas como Matemática, 40 horas, no 5º semestre; Gestão na Educação Infantil, 40 horas, no 7º semestre; e Corpo e Movimento, 40 horas, 8º semestre. O Estágio Supervisionado em Educação Infantil acontece no 4º semestre e tem carga horária de 50 horas. A carga horária total das disciplinas teóricas é de: 320 horas.

A seguir discutiremos como se deu a análise dos dados pesquisados fundamentados pela teoria.

4. 1. 3 A construção e análise dos dados

Os dados foram construídos e analisados com base na técnica de análise de conteúdo, sendo, portanto, identificadas categorias para analisar os

dados à luz da base teórica dessa pesquisa. As falas das professoras e os documentos só podem ser transformados em conhecimentos após serem interpretados de forma fundamentada.

Com base na análise de conteúdos elaborada por Bardin (1977), parte-se da importância da linguagem carregada de significados sociais, afetivos, cognitivos e históricos. É a partir das mensagens expressas pelos pesquisados nas entrevistas e nos documentos, através da linguagem, que se torna possível uma interpretação. No entanto, a interpretação ganha sentido quando interpretado por uma teoria.

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, tem implicações na vida cotidiana influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos. (FRANCO, 2007, p.12).

Segundo Franco (2007), a análise de conteúdos fundamenta-se a partir das mensagens articuladas ao contexto em que estão seus emissores (quem está emitindo a mensagem) e a uma relevância teórica. Todo dado só ganha valor quando comparado a outros dados em alguma forma de teoria. Essa comparação exige competência teórica do pesquisador, que deve ter sensibilidade, intencionalidade e competência.

De acordo com Szymanski, Almeida e Pradini (2004), o pesquisador na relação com o entrevistado já foi responsável pela qualidade dos dados obtidos, assim analisar “[...] conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas de análise de dados, mas também da produção dos mesmos durante a entrevista.” (p.71).

Segundo Bardim (1977 *apud* FRANCO 2007):

A análise de conteúdos pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo

das mensagens... A intenção da análise de conteúdos é a inferência de conhecimento relativos às condições de produção e recepção das mensagens, inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (p. 24).

Para Franco (2007), ao produzir inferência, o pesquisador ou analista trata os dados, comparando, interpretando, baseado em uma teoria, transformando as mensagens em conhecimento relevante. Para tanto, há necessidade de um plano, para que o pesquisador não se perca diante das diversas interpretações possíveis das mensagens.

Diante da análise de dados, é necessária a definição de categorias. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” (FRANCO, 2007, p.59).

De acordo com Franco (2007), a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo. Esse processo costuma ser longo e trabalhoso. Nessa pesquisa, as categorias foram criadas *a posteriori*. Após a coleta dos dados e com base nas análises do material coletado, foram identificadas duas categorias:

a) A formação dos professores que atuam com as crianças de zero a três anos de idade e suas necessidades formativas: essa categoria aborda a formação inicial dos professores, os conhecimentos relacionados à prática docente com as crianças de zero a três anos de idade que tiveram na graduação, segundo seus relatos, e a análise das ementas das disciplinas dos cursos de pedagogia da região metropolitana de Campinas. A fim de melhor analisar os dados, a partir dessa categoria identificamos duas subcategorias: i) necessidades formativas: relação teoria e prática e ii) necessidades formativas: algumas especificidades da docência de zero a três anos.

Na subcategoria: i) necessidades formativas: relação teoria e prática analisamos a importância da formação de professores abranger a formação prática e teoria de maneira articulada, por meio de uma concepção de formação, que trata de maneira indissociável os conhecimentos prático e teóricos.

Na subcategoria: ii) necessidades formativas: analisamos algumas especificidades da docência de zero a três anos e discutimos as necessidades formativas apontadas pelas professoras e por pesquisas recentes, apontando possíveis conteúdos e conhecimentos necessários para a formação inicial desses professores e os conhecimentos que os cursos de pedagogia têm oferecido por meio da análise das ementas.

b) A valorização /desvalorização profissional das professoras que atuam com as crianças pequenas: essa categoria aborda como se dá a valorização/desvalorização das professoras que atuam na educação infantil, a função delas e como acontece a divisão entre as funções de diferentes profissionais nas creches do município de Campinas. Identificamos uma subcategoria que definimos como maternagem.

Na subcategoria maternagem, discutiremos como a prática da docência na educação infantil é confundida com o papel de mãe, como se deu essa construção social, da imagem da mulher como nata para a maternidade, na sociedade capitalista.

4.2 A formação dos professores que atuam com as crianças de zero a três anos de idade e suas necessidades formativas

Entender o processo de formação revelado pelas professoras de educação infantil entrevistadas e como essa formação, segundo suas falas, pouco contribui com a realização de seu trabalho docente, ajuda-nos a compreender e apontar mudanças necessárias para essa formação inicial.

Além disso, verificar através das ementas analisadas como tais cursos de pedagogia da região metropolitana de Campinas organizam as disciplinas e nelas os conteúdos relacionados à educação infantil permite-nos relacionar o que as professoras revelam sobre sua formação e os conhecimentos que estão sendo oferecidos nos cursos de graduação em pedagogia, inferindo se estes contribuem para a prática docente com as crianças de zero a três anos de idade.

As professoras com formação anterior ao ano 2000 revelam que não tiveram em seus cursos de pedagogia disciplinas voltadas para a educação infantil e nem mesmo habilitação para essa faixa etária. Porém, todas atuavam no cargo com a habilitação fornecida pelo extinto magistério²⁴.

As que tiveram formação posterior a 2000 tiveram poucas disciplinas voltadas para a educação infantil e dizem não se lembrar de conteúdos específicos voltados para o trabalho com as crianças de zero a três anos.

Esse fato nos mostra que, anteriormente à LDB 9394/96, não havia preocupação com a formação para atuar nessa faixa etária, porque a educação infantil nem mesmo fazia parte da educação. Não era exigida formação superior para atuação na educação infantil. No entanto, posteriormente à LDB de 1996, a formação superior para a docência em educação infantil caracteriza-se como uma exigência de que os cursos de pedagogia precisam começar a se preocupar e incluir em seus currículos disciplinas e diferentes atividades que ofereçam conhecimentos relativos à educação infantil.

Entendemos que essa é uma exigência recente e por isso ainda há poucas pesquisas na área sobre a formação relativa à docência com crianças de zero a três anos de idade, como apontado em nosso levantamento bibliográfico, já descrito na introdução deste trabalho.

As falas das professoras ajudam-nos a compreender essa relação. Quando perguntado às professoras se o curso oferecia tais disciplinas de educação infantil e se essas tinham conteúdos de zero a três, as respostas foram muito parecidas:

Marcela: Não. Na faculdade, não. Na graduação, não. Educação Infantil de zero a três, não.

Márcia: Não. Na época, não...

Melissa: Ah, eu vou ser bem sincera!!! [...] Nenhum. Específico com as crianças de zero a três não tinha. O que eu aprendi mesmo foi no dia a dia, nas leituras, fazendo cursos, mas como preparação na faculdade não aprendi nada. Lá não tinha nada.

As professoras relatam que não tiveram em seu curso de graduação conteúdos voltados para o trabalho com as crianças de zero a três anos. Adriana, assim como as outras, também se ressentiu da inexistência ou superficialidade

²⁴ A extinção do curso de magistério de 2º grau já foi discutida no capítulo III.

com que foram tratados os conhecimentos sobre educação infantil em sua formação.

Adriana: No Magistério tinha habilitação para educação infantil, na pedagogia era mais voltado para quatro a seis, né? A educação infantil, ela foi até falada, estudada, né?... na época, mas pincelada não a fundo [...].

A história da educação infantil, apresentada no capítulo I, revela-nos a origem das creches e das pré-escolas e de sua maior preocupação relacionada à pré-escola, ou seja, às crianças de quatro a seis (cinco) anos de idade. Sobre essa faixa etária, há mais pesquisas, mais produções e há maior número de profissionais formados. (GATTI; BARRETO, 2009). Identificamos também que a maioria dos artigos existentes na base de dados do Scielo²⁵, que se referem à educação infantil, são relacionados ou referem-se às pesquisas realizadas em pré-escola²⁶.

Marcela fala dessa falta de conhecimentos relacionados a essa etapa da educação infantil. Quando perguntado sobre o que falta nos cursos de graduação para melhorar a qualidade do trabalho do professor das crianças de zero a três anos, ela diz:

Marcela: Livros, livros publicados... Esse ano procuramos para estudar e não achamos nada, não havia registro de publicações com crianças nessa idade, encontramos apenas uma pesquisa de mestrado lá do Sul... é Carolina Christan, Fernanda Caroline Christan.... A gente começou a ler... Foi uma pesquisa muito interessante, mas ela poderia ter continuado. Foi só o início.

Nosso levantamento bibliográfico realizado no início de 2012, no banco de teses e dissertação da Capes, no período de 2001 a 2010, dados já discutidos na introdução deste trabalho, mostrou que há poucas pesquisas direcionadas à formação de professores de crianças de zero a três anos. A saber: foram encontradas dez produções, quando a pesquisa foi realizada com o descritor: formação de professores de zero a três anos creche. Isso confirma a fala de Marcela, que demonstra interesse em pesquisa e não encontra

²⁵ Scientific Library Electronic Online

²⁶ Esses dados encontram-se detalhados na introdução deste trabalho.

publicações na área. Em nosso levantamento, notamos a presença de muitas pesquisas sobre creches, envolvendo a área da saúde e assistência. Isso é uma consequência da história das creches, ou seja, essas têm sua origem na área da assistência social e na saúde.

Dados da pesquisa de Gatti e Barreto (2009) nos mostram que os professores que atuam com as crianças nas pré-escolas têm pouca formação e quando se fala em creche o contingente de profissionais leigos aumenta muito. Se de um lado há muitos profissionais atuando sem formação nas creches, aqueles professores que cursaram nível superior argumentam que não receberam em seus cursos formação para atuação com as crianças de zero a três anos, embora o curso lhes habilite para tal.

A resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia – licenciatura, apresenta a obrigatoriedade de que todos os cursos apresentem formação para a educação infantil, pois a formação para a docência deve ser a prioridade desses cursos, ou seja, formação docente para a educação infantil e anos iniciais. Assim, concluímos que a formação docente para as crianças de zero a três anos de idade deve estar contemplada nestes cursos.

Entretanto, como já foi discutido no capítulo III, a Deliberação 111/2012, do Conselho Estadual do Estado de São Paulo, que fixou diretrizes Curriculares complementares para a formação de docentes para a educação básica das instituições do estado, excluindo a formação para professores de creche, representa um retrocesso e a formação que poderia ser ampliada pode voltar a diminuir, caso seja respeitada. Essa deliberação demonstra evidências de como as políticas públicas pouco colabora com o avanço na formação de professores e pouco valoriza a creche e suas necessidades de profissionais formados.

Nossa análise documental mostrou que os cursos apresentam poucas disciplinas voltadas para a educação infantil, mas todas abrangem a educação infantil, incluindo creche e pré-escola, de modo geral. Nenhum dos cursos tem disciplinas que apresentem apenas conteúdos específicos à creche ou às crianças de zero a três anos. Podemos verificar que, em três dos quatro cursos analisados, as disciplinas de educação infantil referem-se a 5% (cinco por cento) da carga horária do curso, com exceção da universidade 4, cujas disciplinas

específicas sobre a educação infantil representam 10% (dez por cento) da carga horária do curso.

Apresentamos a seguir como estão descritos os conteúdos nas ementas analisadas e como elas se referem, tanto à creche quanto à pré-escola:

Estuda a importância do brincar e dos jogos na educação infantil. Desenvolve recursos didáticos para a **educação infantil (0-5 anos)** (Trecho retirado ementa universidade 1).

Estuda os elementos da didática da educação infantil. Elabora projetos e realiza estágio em instituições de **educação infantil (creche e pré-escola)**. (Trecho retirado ementa universidade 1).

Estuda as teorias e as práticas pedagógicas da educação infantil de caráter não obrigatório para as crianças de **0-6 anos de idade, na primeira etapa da educação básica**. [...] (Trecho retirado ementa universidade 2).

Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais da educação infantil, ou seja, do atendimento educacional em **creches e pré-escolas de crianças de 0 a 6 anos**[...]. (Trecho retirado ementa universidade 2).

O desenvolvimento cognitivo na área da matemática. Como disciplina básica da educação o conhecimento de matemática é fundamental para o docente que trabalha na educação infantil. Conhecimento matemático necessário para trabalhar com as crianças de **zero a seis anos**. [...]. (Trecho retirado ementa universidade 4).

Nas ementas de disciplinas da universidade 1 e 2, sempre há referências à creche e pré-escolas; nas ementas da universidade 3, sempre aparece apenas educação infantil sem especificações sobre a creche. Apesar de entender que a creche faz parte da educação infantil, podendo não ser necessária sua especificação, fica a dúvida de se ela é atendida em suas especificidades quando tratada de modo geral. Na universidade 4, algumas disciplinas referenciam apenas à educação infantil, outras trazem referências às crianças de zero a seis anos.

Ao analisar as ementas, percebemos outras disciplinas que também falam da educação básica, em que deveriam ser incluídos conteúdos referentes à educação infantil. Por que as professoras dizem que não tiveram conteúdos específicos de zero a três anos? Será que os formadores abordaram esses conteúdos específicos de zero a três anos ou foi dada ênfase à pré-escola? Se

foram trabalhados esses conhecimentos, como foram elaborados por essas professoras?

Quando a ementa da universidade 2 anuncia que analisa os fundamentos políticos, sociais e econômicos da educação infantil, podemos inferir que a intenção é trabalhar a teoria de uma forma geral e não se aproximar de conteúdos necessários para prática docente ou da realidade específica da creche.

De acordo com as ementas, elas trazem conteúdos para as crianças de creche. Já de acordo com as falas das professoras que se formaram após 2000, todas tiveram disciplinas voltadas para a educação infantil, no entanto elas revelam que essas disciplinas não tinham conteúdos que contribuíssem para a prática docente com as crianças de zero a três anos. O que acontece então?

Inferimos que essas disciplinas podem tratar da educação infantil de um modo generalizado, não oferecendo elementos à formação do professor de creche. Ou seja, quando são tratadas de modo muito geral não atendem às necessidades que são específicas das crianças pequenas, de até três anos. Outra possível inferência é que se dá ênfase à pré-escola, fase em que identificamos a maior parte das pesquisas e estudos na educação infantil. Ou, ainda, inferimos que essas disciplinas não atendem à formação que integra teoria e prática, contribuindo para a formação docente e atuação na prática.

As professoras repetem durante toda a entrevista, e isso foi reforçado pelas sete professoras, a falta de relação da teoria com a prática nos cursos de formação. Sobre esse assunto vamos discutir, a seguir, na subcategoria: necessidades formativas: relação teoria e prática para compreender melhor essa relação.

4. 2 .1 Necessidades formativas: relação teoria e prática

As sete professoras pesquisadas apontam a necessidade de melhor articulação entre teoria e prática como uma das necessidades formativas para a docência com crianças de zero a três anos. Algumas delas apontam a necessidade do estágio como elo articulador e de que ele seja melhor supervisionado. No entanto, analisaremos a qual prática as professoras se referem, os apontamentos teóricos sobre o que é a prática docente e o papel do

estágio como um campo do conhecimento que pode possibilitar a melhor compreensão do processo de ensino, do exercício da profissão docente e de ligação entre as disciplinas teóricas e prática.

Os dados revelam que muitos professores entrevistados referem-se à aproximação entre a teoria e prática, dizendo sobre a necessidade de os cursos de formação apontar técnicas e maneiras de fazer o trabalho docente. Quando perguntado à professora Melissa quais conteúdos contribuem com a formação do professor de zero a três anos, ela fala sobre as dificuldades de seu dia a dia em tarefas práticas:

*Melissa: Então, voltando... **Elaboração de projeto, como fazer um planejamento.** Agora está entrando muito... ah... quando vai entregar o planejamento... **a própria carta de intenção...** Tem muita gente que não tá dando conta... ah... **de elaborar as diversas formas de planejar, as diferentes atividades...** o que que tá de acordo, o que é próprio para essa idade ou pra aquela idade... o que mais... como às vezes apresentam um material para a gente e tem gente que tem vergonha de perguntar, como pode ser manipulado, como pode ser trabalhado com a criança, o que isso vai ajudar no desenvolvimento dela, sabe, então são diversas coisinhas que... [destaques nossos]*

Melissa revela a dificuldade que encontra na realização do trabalho docente, na elaboração de planejamento e documentos que precisa realizar, na realização das atividades com as crianças, a falta de apoio e a vergonha em perguntar. Ela diz que o curso de pedagogia é muito teórico, no entanto enfrenta dificuldades em todas as tarefas da sua função de professora e até mesmo na elaboração de planejamento.

E, mais uma vez, diz:

*Melissa: Eu penso assim... Que a parte teórica é importante, é importante. Mas acho que deveria ter, mas, assim... a didática, o trabalho. Direcionada a essa área, para essa faixa etária. Porque, quando você estuda, vê a educação infantil e a educação no todo! Mas específica... É interessante você falar, **como você lidar, como você preparar as atividades. Muita coisa você fica perdida.** [destaques nossos].*

Essa professora revela a necessidade de orientações práticas para a realização do trabalho docente. Em outra fala, encontramos o desejo de que o curso dê instrumentos práticos para a realização de seu trabalho docente:

Amélia: Eu acho que é realmente uma disciplina voltada para a educação infantil. É o que trabalhar, o que a gente deve fazer, porque principalmente o pessoal mais novo que não tem experiência com criança, com filho, chega caindo de paraquedas na educação infantil. [destaques nossos].

Amélia aponta questões práticas como “o que fazer”, “o que trabalhar”, “experiência com filho”, espera do curso de formação uma estreita relação com a prática, que esse diga o que e como fazer. Ela diz que o pessoal novo não sabe o que fazer, porque ela já aprendeu na prática. Diante disso, podemos inferir que ela descarta totalmente a necessidade das teorias e supervaloriza a prática devido à forma como a teoria foi trabalhada em sua formação, isto é, desvinculada de um contexto prático, cuja teoria lhe servisse de recurso para interpretá-lo e planejar suas ações.

As falas das professoras demonstram que elas esperam que o curso de formação lhes apresente técnicas prontas de como intervir em cada situação. Encontramos nas falas das professoras o dilema já apresentado por Saviani (2008c), que aponta o problema entre a teoria e a prática como um dilema em que se encontram as tendências pedagógicas contemporâneas. Esse autor faz críticas ao fato de as tendências tratarem a teoria e a prática com oposição.

Estudos de Pimenta (2011) e Coutinho (2013) apontam como a discussão entre teoria e prática sempre esteve presente na história dos cursos de formação para professores e que sempre foi tida como um problema que precisava de solução. As concepções de formação de professores ora consideram a fundamentação teórica sobre a prática, ora consideram a prática sobre a fundamentação teórica.

Neste trabalho, como já apontado no capítulo 3, argumentamos que o trabalho docente deve pautar-se na práxis. Dessa maneira, a fundamentação teórica precisa fundamentar todo curso de formação que deverá ter como fim a ação docente. Partindo da definição de Sánches Vázquez (2007), a práxis é atividade teórico-prática que tem um lado ideal, teórico, e outro material, prático. A unidade teórico-prática pode ser verificada na realização de uma atividade prática, como, por exemplo, a docência. A ação docente tende a transformar as crianças, a realidade em que atuam.

De acordo com Saviani (2003):

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (p.107).

Dessa maneira, não cabe aos cursos de formação apontar técnicas ou maneiras de fazer, já que cada realidade é muito específica. Não acreditamos na formação baseada apenas na prática, como a fala da professora Amélia, que argumenta que o pessoal mais novo não sabe o que fazer porque não tem a prática. Defendemos a unidade entre a teoria e a prática, que a teoria tenha os fundamentos da prática, mas que esta seja fundamentada e tenha princípios da teoria. Assim, o pessoal novo deveria ter a formação para no seu ingresso conhecer bem o seu papel.

Retomamos o conceito de Vázquez (2007) para fundamentar tal discussão, sobre a necessidade de uma unidade entre a teoria e a prática, de modo que a teoria precisa da ação, da atividade prática para que passe do ideal ao real. Da mesma maneira, a atividade prática necessita da ação consciente e teórica, para que transforme uma realidade.

Dessa forma, os cursos de pedagogia não devem apenas apontar técnicas de como agir na prática, mas formar os futuros professores com bases teóricas consistentes, para que eles elaborem e executem suas práticas.

Saviani (2008c) propõe que os cursos de pedagogia tomem como ponto de partida e chegada a prática educativa.

De um curso assim estruturado se espera queira formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz. Tomando a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares e a escola como lócus privilegiado para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo, será possível articular, num processo unificado, a formação dos novos pedagogos em suas várias modalidades. (p.152)

Conforme as discussões feitas até aqui, consideramos que cabe à universidade formar os professores fazendo a aproximação entre a teoria e a prática, sem pensar na aplicabilidade da teoria na prática, mas formando o professor com os princípios teóricos para que eles sejam capazes de construir a sua prática de forma fundamentada. Algumas falas nos revelam a extrema dificuldade de relacionar as disciplinas teóricas com a prática. Isso nos revela que, quando a universidade não faz essa aproximação, as professoras enfrentam dificuldade de realizá-las sozinhas.

Quando perguntado às professoras quais conhecimentos da graduação ajudam na prática docente com as crianças pequenas, obtivemos algumas respostas que revelam a desarticulação teórico-prática por elas vivenciada no curso de formação.

*Melissa: É... Nos conteúdos que eles passam pra gente, essa parte da educação infantil é muito falha. Muito falha... Tem história da educação, tem "N" coisas, **mas que seja útil pra nossa área não tem.** [destaques nossos].*

*Márcia: E até sobre o desenvolvimento da criança que a gente tem mais com a área de psicologia assim. Isso também acabou não ajudando tanto. E quando eu comecei eu até meio que caí na sala de aula e não sabia o que fazer com as crianças, sabe? Eu demorei uns dois anos pra eu ter a minha própria rotina. **Na prática que eu aprendi e com as outras professoras quando eu comecei a dar aula.** [destaques nossos].*

Podemos perceber que as professoras falam das disciplinas e de teorias sem conseguir fazer qualquer relação com o trabalho que desenvolvem com as crianças. E, quando não conseguem fazer essa relação, elas se apoiam na experiência prática, sem fundamentação, como revela a fala de Márcia.

Outros relatos dos professores pesquisados nos chamam atenção para essa falta de articulação entre a teoria e a prática e como isso prejudica o início da carreira docente:

*Marcela: O curso de pedagogia, na verdade, deixa muito a desejar... porque é muita teoria, uma teoria que não é entrelaçada, que não é ligada com a prática, mesmo com os estágios, aquilo que o professor fala dentro da graduação, **dentro das aulas do curso de pedagogia, não é a mesma realidade que os professores encontram na sala de aula, as dificuldades***

acabam atenuando, e essas teorias muitas vezes não nos ajudam, não embasam prática. [destaques nossos].

Essa professora nos chama a atenção por revelar que o seu curso de pedagogia tinha muita teoria, mas diz que é uma teoria distante da realidade da sala de aula, o que gera dificuldades na ação. Ela reconhece a necessidade da teoria, mas essa deve ser mais relacionada à prática. Por meio da fala dessa professora, confirmamos a defesa de Saviani (2008c; 2004) de que os cursos de pedagogia devem preparar os alunos para a realidade em que irão atuar. Essa professora reforça o dilema apontado por Saviani (2008c) sobre a oposição entre a teoria e prática.

A fala de Maria nos ajuda a entender que sozinhos os professores não conseguem fazer a articulação entre teoria e prática. Assim, há necessidade de uma conexão maior entre disciplinas teóricas e práticas e há necessidade dos professores formadores contribuírem nesse processo:

*Maria: É a relação entre a teoria e a prática mesmo. Porque eu acho que você tem que ter mesmo um embasamento teórico forte, você tem que ter contato, mesmo. Tem que ter uma formação densa. Mas isso tem que se traduzir na sua vida. Isso tem que se traduzir no seu trabalho. Então, eu acho que não é tão impossível. O pessoal fala assim: “ah, vocês querem receitas prontas, vocês querem aplicabilidade”. E não é isso! Você quer... Pensar sua prática e trabalhar da melhor forma possível. Todo mundo quer ser um bom profissional. Então, o que eu penso é esse relacionamento mesmo. Da teoria com a prática, você conseguir pensar as atividades práticas sem esse preconceito. O pessoal da academia tem um pouco de preconceito. Toda vez que você: “ah, mas e a sala de aula?”, a pessoa fala: “ah, você tá querendo receita”. E não é isso! **A pessoa quer pensar a prática dela. Acho que através de um estágio melhor supervisionado...** Onde você tá não só pra criticar o professor... Principalmente assim pra quem não tá trabalhando. Eu não trabalhava, eu não era da área. Então, pra quem não trabalha faz menos sentido ainda do que pra quem trabalha. Quem trabalha tem lá suas armas pra conseguir relacionar, né? Quem não trabalha fica flutuando no curso. [destaques nossos].*

As falas da Marcela e Maria nos revelam a falta da articulação entre a teoria e a prática e como é necessário os formadores proporcionarem meios de aproximação dos conteúdos teóricos com a realidade das escolas e a prática docente. Os futuros professores precisam conhecer, durante o aprendizado da teoria, a realidade em que está inserida a escola e a profissão docente. Há necessidade de apresentar, através de exemplos, como deve acontecer a ação

docente. Isso não significa dar receitas ou demonstrar aplicabilidade, significa meios de ajudar os alunos a entenderem a prática docente e como deve ser fundamentadas pelas teorias. Desse modo, demonstrar também que ação docente exige formulação teórica e isso é função do professor. As falas das professoras, a nosso ver, pedem que os cursos preparem para a unidade entre a teoria e a prática.

Saviani (2009), ao discutir os problemas na formação de professores, apresenta alguns dilemas, entre eles a dificuldade em conciliar os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos, a indissociação do conteúdo e forma e propõe a superação do dilema:

[...] recuperando a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem. (p.152).

O referido autor reforça a importância de os conteúdos, no caso das licenciaturas, estarem ligados aos processos didático-pedagógicos. Reforçamos, aqui, a importância de os conteúdos ministrados nas diversas disciplinas teóricas, como: sociologia, filosofia, história de educação, entre outras, apresentarem algumas relações com a realidade da profissão docente.

As diretrizes regulamentam a necessidade das cargas horárias de estágio, de prática e de conteúdos, mas deixam a cargo das universidades a organização e a estrutura desses cursos. Quando essa organização não é realizada de modo a facilitar essa articulação, a relação entre teoria e prática pode ficar comprometida, ou pelo menos, dificultada.

Maria ainda nos apresenta mais reflexões, ao destacar a ênfase dada pelas universidades à pesquisa em detrimento da formação de professores e da prática:

*Maria: Então te dá um embasamento sobre o que está se passando pra você... Te dá um embasamento pra até depois você conseguir procurar ajuda. Mas, na prática mesmo, quando você se vê em sala de aula com as crianças e sozinha, é... é bem difícil. É bem complicado. O que eu senti é assim: **eu tenho embasamento teórico bom pra fazer um projeto de mestrado...** Até pra procurar... Pra ler um livro e falar assim "esse autor é um bom autor e esse autor não é bom". Você tem um*

embasamento teórico que te torna mais crítico, mas... Com o trabalho com as crianças mesmo... [destaques nossos].

A professora declara ter um bom embasamento teórico para fazer um projeto de pesquisa. Ela já havia revelado ter feito iniciação científica, mas sente dificuldade na prática quando se vê sozinha com as crianças, quando precisa de seus pares para trocar experiências e pensar sobre sua atuação.

Muitas vezes, os formadores influenciados pelas críticas sobre a aplicabilidade teórica dos cursos e com a exigência de receitas prontas se tornam resistentes a aproximar suas disciplinas da realidade da escola. Ao mesmo tempo, muitos formadores não têm experiência com a escola básica e muito menos com a educação infantil, o que aumenta o distanciamento. Essa questão nos dá indicativos do porquê as professoras revelam não terem tido disciplinas que contribuem para a prática docente com as crianças de zero a três anos. A não aproximação dos cursos de formação com a realidade da escola pode explicar, como a fala de Márcia, que diz que nem as disciplinas de desenvolvimento infantil ajudaram, e o que ela aprendeu foi “na prática”.

Quando o curso superior não faz a aproximação entre a teoria e a prática, não aproxima a teoria da realidade das escolas, não possibilita aos alunos exemplos de ação docente, e de práxis, não proporciona aos alunos a formação adequada à construção de sua profissionalidade. Os futuros professores acabam fundamentando sua prática em experiências próprias ou de colegas, para enfrentar seus problemas e, muitas vezes, essas decisões não são fundamentadas por teorias. Por isso, há necessidade de se pensar os cursos com essa articulação, há necessidade de que os cursos de pedagogia ofereçam uma formação que auxilie os futuros professores a efetivamente compreenderem o processo de ensino, que consigam formular estratégias de ensino para alcançar o aprendizado de todos os alunos e compreendam a necessidade de agir com intencionalidade em todos os atos da docência. Isso pode contribuir para a valorização profissional desses professores, que será discutida na próxima categoria.

Analisando a fala das professoras, elas apontam o estágio como um meio de melhorar a articulação teórico-prática:

Márcia: O estágio acho que é muito importante, mas sendo supervisionado e você refletindo sobre aquela realidade.

Márcia nos fala sobre a necessidade de o estágio refletir sobre a realidade, sendo que essa questão foi apontada por diversas vezes por Saviani (2008c; 2004). Não somente o estágio deve a tratar a realidade, mas todo o curso de pedagogia.

Retomando a análise da fala de Maria, ela ressalta que o estágio serve apenas para criticar o professor, não ajuda a refletir sobre a prática no curso. Freitas (1996) aponta a necessidade de, desde o início do curso, os alunos terem contato com o trabalho a ser realizado na escola. Para ela, os alunos precisam, durante as disciplinas teóricas, terem a oportunidade de contato com atividades que caracterizam o trabalho docente. A formação para o trabalho deve permear todas as disciplinas teóricas.

A referida autora, ao relatar uma experiência em uma disciplina de estágio, mostra a dificuldade das alunas em relacionar teoria e prática, no momento dos estágios. A autora afirma que tal dificuldade deve-se ao fato de a formação teórica acontecer separada no tempo e espaço da prática. Para ela, o estágio, como único espaço para isso, não dá conta da complexidade da questão. O domínio dos elementos que compõem o trabalho pedagógico, que precisariam acontecer no momento do estágio, é comprometido pela concepção de conhecimento que separa teoria da prática.

Pimenta e Lima (2011) apresentam o estágio como um campo do conhecimento prático que necessita dos nexos com outras disciplinas teóricas:

[...] o *estágio curricular*, cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo da atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. (p.24) [grifos da autora].

Pimenta e Lima (2011) apontam que os alunos devem ser capazes de entender o processo de ensino e criar técnicas de ação de acordo com cada situação diferenciada que ocorre no contexto escolar, pois cada situação é única e exige técnicas diferenciadas. Segundo elas, cabe às disciplinas teóricas estabelecer nexos para a aproximação com os estágios.

Assim, é parte da formação de professores a formulação própria de estratégias e técnicas de ação para as situações cotidianas encontradas na

profissão. O professor precisa entender que precisa de conhecimentos teóricos para agir além de suas intuições e trocar as intuições por intenções. Entretanto, não podem esperar dos cursos de formação as respostas para todas as suas dúvidas, pois não há como estabelecer relação direta entre as teorias e as aplicações no cotidiano. As situações ocorridas em sala de aula são específicas e precisam ser elaboradas para sua ação.

Dessa mesma forma, os professores que atuam com as crianças pequenas precisam elaborar suas atuações para agirem de modo intencional, por isso a necessidade de formação para atuar com as crianças de zero a três anos.

Para Pimenta e Lima (2011), o estágio, enquanto uma possibilidade de aproximação entre a teoria e a prática, deve possibilitar aos alunos a compreensão das práticas institucionais e das ações praticadas no espaço educativo como preparo à sua inserção profissional. Contudo, para que isso aconteça, o estágio deve ser a preocupação de todas as disciplinas do curso de formação, não excetuando as de educação infantil, conforme relata Melissa:

Melissa: Eu fiz estágio, eu fiz estágio em escola de educação infantil, mas disciplina de educação infantil, eu não lembro... não tinha.

Nesse caso, de acordo com a fala da professora, havia estágio e não havia disciplina de educação infantil?

Na fala de Maria, discutida acima, ela questiona outro assunto muito importante, o fato de os alunos que ainda não têm experiência com o magistério sentirem-se perdidos. Sobre tal assunto, Freitas (1996) questiona a dificuldade que o aluno que não tem experiência anterior enfrenta, e ainda a expectativa futura da profissão. Esse problema ocorre devido à separação entre a teoria e a prática.

Para o aluno que não cursou o 2º grau do magistério e, portanto, não teve anteriormente qualquer contato com esse conhecimento ou não é professor, o curso de pedagogia apresenta-se com um duplo desafio: vencer a barreira teórica de áreas de conhecimento com as quais ele não havia tido contato em seu curso anterior e vivenciar a prática de uma profissão é desvalorizada socialmente e sobre a qual, contraditoriamente, recai toda a carga e as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso escolar das crianças trabalhadoras que frequentam, majoritariamente, a escola pública. (p.95).

A seguir, apresentaremos as ementas de estágio das universidades pesquisadas para entender de que forma os estágios de educação infantil acontecem, segundo suas ementas, nessas universidades pesquisadas.

A ementa de estágios da universidade 2 apresenta a proposta de observação da escola. Nessa universidade, há duas disciplinas de estágios. Em cada disciplina, além das horas de prática, há carga horária semanal apenas para orientação de estágio na universidade, porém não há especificações sobre os conteúdos que abrangem essa orientação e se há essa articulação entre prática e teoria. A ementa diz:

Estágio em Instituições Formais de Educação da 1ª etapa da educação básica: creches e pré-escolas. **Observação** da (des)organização do tempo e do espaço físico, da relação criança-criança e da construção das culturas infantis e da relação adulto (professores, educadores)-criança e adulto-adulto(pais, professores e educadores). [destaques nossos].

Na universidade 1, há duas disciplinas de estágio: uma acontece na gestão da educação infantil, e outra no estudo dos elementos da didática. Ambas falam da elaboração de projeto e desenvolvimento do estágio na educação infantil. Encontramos ainda, nessa universidade, as disciplinas teóricas de educação infantil acontecendo no mesmo semestre do estágio em educação infantil. Isso talvez ajude e contribua com a articulação entre a prática e o estágio. O mesmo não acontece nas demais universidades.

Estuda os elementos da didática da educação infantil. Elabora projetos e realiza estágio em instituições de educação infantil (creche e pré-escola).

Estágio na Educação Infantil A
 Ementa: Estuda a estrutura, a organização e o funcionamento de instituições de educação infantil. Elabora plano e desenvolve estágio em instituições de educação infantil (creche e pré-escola) educação infantil. Elabora plano e desenvolve estágio em instituições de educação infantil (creche e pré-escola).

Na universidade 4, a ementa fala do diálogo entre a teoria e a prática. No entanto, não revela de que forma acontece tal diálogo. De acordo com a

ementa, apresenta-se uma proposta diferenciada e de acordo com as proposta de estágio apresentadas por Pimenta e Lima (2011) e Freitas (1996):

Participação em situações de exercício profissional, possibilitando diálogos entre as dimensões teórica e prática de sua formação: oportunidades de participação dos estagiários nos projetos de ensino e pesquisa educacional e os de integração social e profissionalmente com as comunidades escolares da região, possibilitando a interação com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, propiciando experiências de caráter interdisciplinar. (Ementa da universidade 4).

Defendemos o estágio como uma disciplina articulada com as demais disciplinas teóricas e que pode contribuir muito no processo de formação. No entanto, como apontado por Freitas (1996), essa disciplina sozinha não pode e nem deve ser responsável por toda a formação prática. Essa deve permear todo curso de pedagogia, como defendido pela referida autora e por Saviani (2004; 2008c).

De acordo com Pimenta e Lima (2011): “É preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz da teoria”. (p.45).

Freitas (1996) analisa os documentos resultantes dos encontros nacionais de educadores, ocorridos da década de 1980, que discutiram a formação de professores. Os documentos todos revelaram a necessidade de articulação entre todas as disciplinas e o trabalho coletivo dos professores do curso de pedagogia, pois, de acordo com a referida autora, havia necessidade de romper com a fragmentação criada pela lei que reformulou os cursos universitários de 1968. Ou seja, desde a década de 1980, apontava-se a fragmentação dos cursos de pedagogia, e a necessidade de reformulação da concepção de teoria e prática presentes nesses cursos. Esses problemas permanecem até hoje.

Pimenta e Lima (2011) fazem uma proposta de que o estágio seja visto como pesquisa, uma disciplina que permeará todas as outras e tem por objetivo envolver:

[...] o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender.

Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere. Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar crianças em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. (p.55-56).

Freitas (1996) também propõe que as disciplinas de estágio se apropriem dos registros das alunas e discutam, por meio de fundamentação teórica, os dados, as reflexões, como dados científicos. Outra proposta de tal autora é o desafio de resgatar as produções das alunas nas outras disciplinas, para confrontar as concepções das alunas com a realidade da escola.

O estágio deve, portanto, permitir a aproximação entre teoria e prática, de modo que os alunos percebam a maneira como a teoria contribuirá com sua prática. Pimenta e Lima (2011) apontam a necessidade de envolver as diferentes situações de ensino e, dessa forma, evidenciam, mais uma vez, a impossibilidade de aprender apenas técnicas ou imitações, mas, sim, desenvolver habilidades para o conhecimento. Aprender através do estágio a elaborar, executar e avaliar projetos, além de conhecer diferentes estratégias para ensinar. Tratam-se de necessidades formativas para a docência com as crianças de zero a três anos.

Márcia também fala sobre os problemas burocráticos enfrentados no estágio e aponta para o fato de os estágios não serem discutidos na universidade:

Márcia: E também, uma falha do estágio que a gente viu, entra na escola e até ter toda a documentação você vai entrar em maio na escola e vai e ficar por um período, sei lá, três ou quatro meses e, então, a gente não vê o todo de um ano. Não sei... Essa continuidade...

Ela apresenta o problema da demora para o início do estágio devido às questões burocráticas e, além disso, ao fato de a realidade dos estágios não ser discutida na sala de aula. A questão burocrática pode se dar pelo distanciamento entre a escola e a universidade, ou mesmo por questões que envolvem os trâmites de realização dessa atividade pelas universidades.

Pimenta e Lima (2011) apontam a necessidade de maior aproximação entre a universidade e a escola de educação básica, de modo que os professores da escola básica também poderiam contribuir na supervisão e formação dos futuros professores, diminuindo os confrontos que muitas vezes acontecem entre esses dois universos. Muitos professores receiam ser criticados por suas falhas e recusam os estagiários e a universidade e, por sua vez, pouco colaboram em parcerias.

Freitas (1996) também salienta a importância de o estágio acontecer em parceria entre o estagiário e a professora da sala, em trabalho coletivo.

Acredito na ação conjunta professor-estagiário como semente de uma forma coletiva de trabalho pedagógico que os alunos aprendem a vivenciar, e que pode representar um elemento importante e direção a novas relações no interior da escola, das quais ela é apenas uma parte, não suficiente, mas fundamental. (p.101-102).

Estabelecendo-se um trabalho de parceria entre estagiários e professores da sala, os estagiários podem vivenciar situações de trabalho refletindo de maneira objetiva e científica, por meio de registros realizados, que ajudam na socialização das discussões e trocas de conhecimento.

Consideramos que não é apenas o estágio a única estratégia de resolução do problema, uma vez que este não se configura, também, na única possibilidade de articulação teórico-prática no contexto de formação. É necessário que os formadores dos cursos de formação também entendam da realidade das escolas e da prática docente para que possam contribuir com essa formação.

A articulação teórico-prática deve fazer parte do curso todo. Freitas (1996) apresenta uma discussão que defende a compreensão teórica e prática da dimensão epistemológica do conhecimento através do domínio dos conteúdos da didática. Aliados a isso:

[...] uma sólida formação teórica nas ciências que dão suporte a educação – sociologia da educação, filosofia da educação, psicologia e história da educação – é condição fundamental para a formação de um profissional crítico, consciente dos desafios colocados pela prática e da complexidade dos problemas da escola, do ensino e da educação e das questões atuais que estão colocadas para o professor e para o trabalho escolar, em função das mudanças tecnológicas e das alterações no processo de trabalho. É, entretanto, a aproximação com o objeto de estudo – a

escola, a sala de aula e o ensino –, aliada a essas condições, que lhe permite compreender, pelo seu trabalho, as dicotomias presentes na relação teórico –prática e as contradições da prática pedagógica. (p.95-96).

Diante dessas discussões, apontamos a necessidade dos cursos serem estruturados, permitindo o trabalho coletivo e de integração das disciplinas e dos formadores. Freitas (1996) apresenta, ainda, a necessidade dos cursos de formação aproximarem-se das situações de trabalho. Saviani (2008c) propõe um caminho para resolver o problema da formação dos professores, indo além dos estágios e estabelecendo como uma concepção do curso de formação de professores a pesquisa, o estudo, a fundamentação teórica e o estudo da prática. Para ele:

O espaço apropriado para a realização de estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados são as faculdades ou centros de educação. Tendo como eixo central a educação, essas unidades universitárias teriam o papel de acolher os jovens com genuíno interesse em se tornar educadores e colocá-los num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Sua formação se iniciaria pelo curso de pedagogia, articulando o ensino dos fundamentos teóricos e práticos da educação com a pesquisa propiciada pela inserção dos alunos nos projetos desenvolvidos pelos professores, mediante programas de iniciação científica; prosseguiria com a pós-graduação *lato sensu*, isto é, com cursos de especialização articulados com o mestrado, onde se daria sua plena iniciação nas lides da pesquisa, completando-se com o doutorado. (SAVIANI, 2008c, p.160).

Apontamos, assim, a necessidade de mudança na concepção e estrutura dos cursos que formam professores. Cabe aos formadores entenderem a necessidade de formação integrada e a necessidade de aproximarem seus ensinamentos e suas disciplinas da realidade das escolas, levando os alunos a entenderem a função daquilo que estão aprendendo no processo de docência e de mudança da realidade social na qual a escola está imersa. Os alunos precisam entender seu papel como docente e a importância da fundamentação teórica na ação na escola. Cabe à estrutura dos cursos permitir a integração entre as disciplinas, o trabalho coletivo dos formadores e atuação dos alunos no trabalho de pesquisa e o contato com o trabalho a ser realizado nas escolas.

Essa é a formação que defendemos também para o professor que atuará nas creches. Ele deve ter a mesma formação e o mesmo entendimento

dos demais professores. A seguir, discutiremos mais uma subcategoria que apresenta algumas necessidades específicas da docência de zero a três anos de idade.

4. 2. 3 Necessidades formativas: algumas especificidades da docência de zero a três anos

Quando questionadas sobre a possibilidade de indicar conteúdos para uma disciplina de um curso de pedagogia, para formar professores de crianças até três anos, verificou-se que as professoras entrevistadas apresentam dificuldades em fazer sugestões de conteúdos que seriam necessários à sua prática. Elas voltaram a mencionar a necessidade da prática, do que fazer em sala de aula, sobre como organizar a rotina, sobre como fazer o planejamento e sobre desenvolvimento infantil. Ou seja, elas continuam apontando a necessidade de conhecer técnicas para a atuação na docência, sendo esta a principal necessidade que conseguem identificar enquanto necessidade formativa. Apenas três delas mencionam, além do desenvolvimento infantil, psíquico e emocional, a relação cuidar e educar, currículo, artes e o brincar:

Márcia: Como lidar com as crianças nessa faixa etária. Conteúdo??? Sobre limites, como tratar as crianças, sobre o emocional.

Melissa fica confusa e não consegue indicar conteúdos que deveriam ser estudados para auxiliar no trabalho com essa faixa etária. Novamente, prende-se apenas às questões práticas:

Melissa: [Silêncio] Olha... Eu vejo... que... Um, um, um. [Silêncio]. Como lidar com crianças. Como é... é fazer o próprio planejamento... Do que vai ser trabalhado com as crianças... um... um... [Silêncio]. Que mais?... Tem tanta coisa que na hora fica até meio falho... É... O próprio relacionamento, porque de 0 a 3 anos, o que acontece, você não trabalha sozinho, você tem uma equipe para tá trabalhando, você é responsável pelo andamento da sala, mas eu acho que deveria ter uma preparação, porque tem gente que não sabe trabalhar em equipe e que confunde um pouco as coisas e acha que está sendo mandado lá... Eu acho, assim...ah...

O que você faz, como eu vou trabalhar, vamos supor a parte pedagógica com a criança [...].

Melissa indica questões práticas inerentes ao trabalho de qualquer professor como planejamento e o trabalho em equipe, além das questões técnicas do que fazer, mas se ressentiu pelo fato de as auxiliares não terem preparo adequado para trabalhar com as crianças. Amélia diz:

Amélia: Na psicologia vem o relacionamento, o relacionamento entre as pessoas, é assim... trabalhar o movimento, a recepção com a família, o trabalho com a família, que é muito difícil, com a criança não é tanto, é mais com a família.

Ela diz que com a criança não é tão difícil trabalhar, mas também não consegue indicar o que seria esse “fácil” que deveria ser trabalhado, continuando a falar de questões práticas, além de apontar o trabalho com as famílias.

Adriana explica sobre a importância de se ter profissionais formados na educação infantil e fala um pouco sobre a necessidade do conhecimento no trabalho do professor que atua nessa faixa etária. Ela fala sobre as atividades práticas que realiza, mas não consegue mencionar os conhecimentos teóricos que envolvem tal prática. Fala do que é necessário fazer e sabe da importância de ensinar durante as atividades que realiza com os bebês:

*Adriana: [...] por mais que você vai cuidar, você tem que cuidar de uma forma correta, para ser **educador**, para transformar principalmente o CEMEI em uma verdadeira escola e não um lugar onde você coloca as crianças, só para... tem que ter todo um. Como se diz... Fugiu a palavra... espera aí... porque, por exemplo, **se você vai cuidar de uma criança, não pode cuidar por cuidar, tem que ter todo um trabalho por detrás disso, se você vai trocar uma fralda, como você vai observar a criança, como você vai é... é conversar com a criança, você vai tá ensinando a criança até no momento da troca, porque você troca nomeando partes do corpo. Tem que ter todo um processo por detrás disso**, então não é só pegar e trocar rapidinho, então se for uma pessoa de outra área, não tem essa informação, dos estágios de desenvolvimento da criança, entendeu? Uma jornalista, por exemplo, não tem, ela não vai ter esses ensinamentos na graduação dela. Uma psicóloga ainda tem, mas, por exemplo, uma jornalista, uma fisioterapeuta, sei lá eu, outras áreas que vêm pra dentro da educação, eu acho que deveria ter pelo menos o magistério e a graduação, pra tá trabalhando dentro de uma... [inaudível]... essa é a minha opinião. [destaques nossos]*

A fala de Adriana, embora ela não consiga ser mais clara quanto ao outro trabalho que está por trás de uma troca de fralda, revela uma preocupação em ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a relação entre o cuidar e educar. Ela também menciona a importância de todos os profissionais terem uma formação, para se conscientizarem de suas ações.

Da mesma forma, Marcela aponta:

*Marcela: Eu colocaria **o cuidar e o educar** como um processo que caminhem juntos, entrelaçados... eu colocaria **as características psicológicas de crianças de zero a três anos, pra você poder trabalhar...** [trecho de gravação muito baixa] ...poder proporcionar realmente um momento aprendizagem na escola, na creche. [destaques nossos].*

A compreensão adequada da relação cuidar-educar ainda é uma necessidade formativa das professoras e gera dúvidas quanto ao seu processo. Essa questão ainda será discutida na categoria: a valorização/desvalorização profissional das professoras que atuam com as crianças pequenas. No município de Campinas, a educação infantil ainda é marcada pela divisão do trabalho com profissionais atuando em duas funções. Isso gera conflitos e dúvidas ainda maiores, pois, se há na instituição pessoas menos qualificadas e que recebem salários mais baixos, então elas devem desenvolver aquelas atividades de menor prestígio em uma instituição educativa, que seria, principalmente, fazer a higiene das crianças.

Nessa pesquisa, argumentamos que o cuidar é inerente à função de professores de educação infantil. O banho, a alimentação, a troca de fralda, a alimentação e a mamadeira fazem parte da rotina do trabalho pedagógico com as crianças tão pequenas e ainda extremamente dependentes do adulto. Portanto, o trabalho pedagógico acontece de modo simultâneo às ações de higiene, alimentação, acalanto, atenção, para as quais é fundamental um profissional adequadamente formado.

Azevedo (2005) aponta que o problema de separação cuidar-educar na educação infantil no Brasil está vinculado ao não reconhecimento social do profissional da educação infantil. A autora, ao analisar a realidade portuguesa, constatou que lá esse problema foi superado por meio de um grande movimento em favor do reconhecimento profissional e social desses professores, sendo que

as preocupações como o “cuidar” foram se diluindo a partir da compreensão, pelos professores, de que sua intervenção no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças precisa ocorrer mesmo nas situações de troca de fraldas ou de alimentação, situações inerentes à relação com crianças pequenas.

Por meio da fala da Adriana, podemos constatar a necessidade de formação apontada por ela, pois no município ainda há contratação de profissionais sem formação, que, de acordo com ela, não realizam o trabalho pedagógico da maneira que deveria ser realizado. Dessa forma, esses profissionais apenas cuidam, deixando de contribuir para uma educação de qualidade, que vai além do cuidar.

Duas outras professoras mencionam questões diferentes, incluindo artes, movimento, sons, corpo, a relação cuidar e educar, o brincar, o lúdico além do desenvolvimento infantil:

*Márcia: É... Eu acho que hoje principalmente os relacionados **ao brincar, né? A questão lúdica** e uma fundamentação teórica, que vai sempre fundamentar em Vygotski normalmente. **E, relacionado à arte** também, eu acho que a gente trabalha... Eu pelo menos trabalho muito com a **arte e movimento também, sons**. Acho que relacionado mais a esses... Não só como trabalhar, mas também dar uma formação ética... E, também com relação ao desenvolvimento da criança, acho que é necessário esse conhecimento também. [destaques nossos].*

*Maria: Acho que tem que ter mais, assim, **desenvolvimento da criança de zero a três. Porque você tem que conhecer, né? Desenvolvimento da criança de zero a três. Eu acho que a... O conhecimento... A brincadeira, o brincar, o lúdico. As formas de trabalhar isso**. O que a gente trabalha muito, em educação infantil. A gente trabalha com arte, com o corpo, movimento. **Só que às vezes isso acaba sendo de uma forma intuitiva. Não é uma coisa muito baseada, não é uma coisa assim... Às vezes não é nem uma coisa... Fugiu o nome... Com intenção, com intencionalidade**. Você vai se levando... Então, se você tivesse mais trabalho, mais conhecimento das linguagens da criança, de como trabalhar as linguagens artísticas, o movimento, o corpo com as crianças seria mais interessante. Além de só conhecer os autores. [destaques nossos].*

Maria relata que, quando falta formação, ela trabalha com intuição e não com intencionalidade. Ela reconhece sua necessidade de uma formação maior na área das diferentes linguagens, da arte, do corpo e movimento, assim como Márcia menciona tais necessidades.

Analisando as ementas, a universidade 1 e 2 apresentam disciplinas voltadas para a arte, corpo e movimento, mas não especificamente para a educação infantil. A universidade 4 apresenta uma especificamente para a educação infantil:

Apresentação das diferentes linguagens: corporal, musical, plástica, oral e escrita e suas relações com o processo educacional. A importância do trabalho com o corpo e o movimento na Educação Infantil. O corpo como principal instrumento para a construção do conhecimento.

As universidades 1 e 2 apresentam tais conteúdos de forma geral para o professor que pode atuar tanto com a educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Consideramos válidos os conhecimentos, no entanto não podemos verificar se ocorreu aproximação entre tais disciplinas e a educação infantil e especificamente com a creche. Também não podemos analisar da forma como tais conhecimentos estavam relacionados com a prática.

Estuda o desenvolvimento e a expressão corporal e sensorial da criança. Explora recursos didáticos que colaboram para o desenvolvimento sensorial e a motricidade da criança. (Ementa universidade 1).

Esta disciplina, de caráter teórico-prático, visa introduzir os(as) alunos(as) às diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional. (Ementa universidade 2).

Ressaltamos que a atuação com as crianças de zero a três anos exige algumas especificidade de movimentos, na arte, no trabalho sensorial e da motricidade, essenciais para o desenvolvimento dos primeiros anos, que necessitaria de atenção especial e não consta em tais ementas.

Martins, L. (2009) ressalta o papel essencial do professor no desenvolvimento do primeiro ano de vida do bebê e o entendimento que o professor deve possuir sobre o andar, engatinhar, movimentos do corpo e exploração dos objetos, já discutido no capítulo 2.

Todas as professoras falam sobre a importância do desenvolvimento infantil. Algumas delas citam apenas isso, como necessidades de formação. Atribuímos a essa questão a psicologização da educação infantil, ao

considerarem a psicologia como a única ciência responsável pela educação infantil, deixa-se de pensar em outras questões e outras ciências, que também são importantes para serem discutidas na área da educação.

Nossa ideia vai ao encontro do que nos diz Martins, L. (2009):

A educação infantil, ao longo de toda a sua história, revela-se atrelada a teorias psicológicas do desenvolvimento. Sob nossa avaliação, esta parceria tem se mostrado muito menos frutífera que o necessário e o possível. Dela tem resultado, no mais das vezes, uma imensa **psicologização** da educação infantil que não ultrapassa a estreita compreensão do aluno como **sujeito empírico**. (p.98, grifos da autora).

Embora reconheçamos a importância de compreender o desenvolvimento infantil para trabalhar com crianças, consideramos que apenas isso não é suficiente. A formação de professores deve ir além dos conhecimentos oferecidos pela psicologia sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil. Essa é uma das ciências que devem fundamentar os cursos de formação de professores, porém a formação deve ser mais ampla.

Analisando as matrizes curriculares, encontramos grande carga horária relacionada à psicologia durante o curso e todas ocorrem no início dos cursos. Acreditamos na necessidade de os professores formadores fazerem sempre relação com prática, ajudando os alunos a compreenderem, por meio da teoria, como poderia ser sua ação. Cabe ao formador também ajudar os alunos a compreenderem que o desenvolvimento não ocorre de maneira única, então há necessidade de elaboração desse conhecimento pelo futuro professor no momento da ação, já que esse não poderá ser visto como um padrão.

É necessário defender que:

O trabalho das professoras de educação infantil refere-se ao pleno desenvolvimento e humanização das crianças, que requer a efetivação do pôr teleológico dessas profissionais por meio do conhecimento dos nexos casuais envolvidos neste processo educativo. (ARCE; DANDOLINI, 2009, p.85).

É importante que as professoras conheçam sobre linguagem para ensinarem as crianças a falar e sobre história e geografia para conversarem com elas de forma adequada sobre as curiosidades do mundo. Precisam conhecer sobre ciência e propor experiências que as ajudem a descobrirem as coisas do

lugar onde vivem. Precisam conhecer sobre o modo de vida dos animais, para ensinar às crianças sobre estes e sobre as curiosidades que apresentam. Precisam elaborar situações para ensinar sobre a vida. É necessário conhecerem sobre artes e diferentes técnicas de pintura. Precisam, portanto, conhecer os efeitos destes ensinamentos e de formação para desenvolver nas crianças os conhecimentos cotidianos, conforme discutido no capítulo 2.

Outro conhecimento importante é sobre literatura e formas de inserção da língua escrita, compreendendo que a criança deve ser inserida na cultura letrada desde sua entrada na escola de educação infantil. Essa inserção deve acontecer por meio de leitura de histórias, poesias, leituras de bilhetes e convites. A exposição e contato com a escrita através de cartazes, revistas, jornais, manuseios de livros diversos contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita. Para tanto, são necessárias fundamentação e formação teórico-prática para a inserção de tais práticas com as crianças até três anos.

Conhecimentos sobre a matemática devem ser trabalhados com as crianças pequenas e com os bebês. Entretanto, cabe ao professor conhecer formas adequadas de trabalhar tais conhecimentos com essas crianças, considerando sua idade e seu nível de desenvolvimento.

Atividades com culinária são exemplos de atividades de escrita e matemática que devem ser trabalhados nas creches: leitura dos rótulos, quantidades dos produtos, textura, paladar, conhecimento do nome dos ingredientes, escrita e leitura da receita, transformação química e física dos ingredientes, uma atividade lúdica que, com a mediação do professor, transforma o aprendizado dos alunos envolvendo todos os campos do conhecimento em uma atividade prática e com uso social.

Por meio da literatura infantil, outros conhecimentos devem ser explorados. Segundo Zacarias e Moro (2005), por meio da literatura é possível lidar com conceitos matemáticos. Reiteramos que por meio das histórias podemos também trabalhar conceitos com as crianças de até três anos de idade. Trata-se de mais uma maneira de integrar a matemática e a escrita de forma lúdica com o interesse das crianças.

As músicas também são excelentes formas de exploração da matemática e outras formas de conhecimento, podendo ser escritas pelo professor afixadas na sala e serem lidas pelas crianças, explorando a escrita,

além de outros conhecimentos que podem ser trabalhados através do conteúdos que elas já dispõem. É necessário o trabalho intencional e planejado para direcionar a aprendizagem.

O bebê já calcula maneiras de pegar o brinquedo que é de seu interesse, mas está longe de seu alcance. O momento de guardar os brinquedos e separar por atributos, como, por exemplo: guardar as bonecas na caixa grande, os carrinhos na caixa pequena e as panelinhas na caixa verde, devem ser importantes momentos de exploração dos conhecimentos matemáticos. Essas atividades, com a mediação da professora, exigem lógica, cálculo, atenção e são ricas em conceitos matemáticos, além de fazerem parte do cotidiano da creche. No entanto, para explorar esses momentos gerando aprendizagem, o professor precisa planejar suas ações, para interferir qualitativamente no desenvolvimento, e isso exige conhecimento e formação do professor.

No entanto, nenhuma dessas preocupações aparece nas falas das professoras. Estas não mencionam conteúdos como matemática, literatura, geografia ou ciências.

No capítulo 2, abordamos o desenvolvimento da criança pensando sobre como deve ser o trabalho intencional do professor e suas ações frente ao aprendizado. Nesse capítulo, abordamos a importância do brincar, do jogo de faz de conta e a exploração de objetos na formação dos indivíduos. Isso também foi apontado pelas professoras, como já verificado nas falas acima, e está presente nas ementas:

Estuda a importância do brinquedo e dos jogos na educação infantil. Desenvolve recursos didáticos para a educação infantil (0-5 anos). (Ementa universidade 1).

Estudo das teorias sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira para a compreensão do processo de construção do conhecimento pela criança na faixa etária de 0 a 10 anos de idade, bem como a atuação de espaços lúdicos para o desenvolvimento pleno do educando. Discussão do valor educativo do jogo na educação infantil e séries iniciais. (Ementa universidade 3).

Apresentar aos educadores diversas possibilidades educativas dentro da sala de aula, que possam auxiliá-lo a fazer com que os alunos participem ativamente na construção do seu conhecimento. Refletir sobre normas, inter-relações e jogos éticos e cooperativos. (Ementa universidade 4).

O brincar e as teorias relacionadas a ele só não foram encontrados nas ementas da universidade 2. Os documentos revelam que esses conteúdos estão presentes, mas somente na universidade 1, o brincar é trabalhado especificamente relacionado à educação infantil. Nas universidades 3 e 4, ele é abordado de modo geral para a educação infantil e ensino fundamental.

Concluimos que a maioria das necessidades apontada pelas professoras já está presente nas ementas dos cursos analisados, no entanto, tais conteúdos podem ser abordados de modo genérico, ou seja, tentando alcançar tanto o professor que trabalhará na educação infantil quanto o que trabalhará no ensino fundamental. Todas essas disciplinas contêm cargas horárias baixas e, se seus formadores trabalham de forma geral ou dão prioridades às crianças maiores (quatro e cinco anos) ou ao ensino fundamental, as especificidades das crianças de zero a três anos podem deixar de ser consideradas.

A seguir, discutiremos outra categoria, bastante recorrente nas falas das professoras pesquisadas.

4.3 A valorização/desvalorização profissional das professoras que atuam com as crianças pequenas

A desvalorização do profissional de educação infantil é apontada em diversas pesquisas como as de Arce (2001b), Arce e Martins (2009), Azevedo (2005), Búfalo (2009), Cerisara (2002), Gatti e Barreto (2009), entre outras, e foi encontrada com ênfase na fala de nossas professoras. Algumas professoras não compreendem o valor do próprio trabalho e se desvalorizam como profissionais ao se compararem ao trabalho materno. Outras falam sobre a necessidade de serem reconhecidas enquanto docentes, na função de professora, isto é, a professora que realiza um trabalho intelectual dentro das creches, além de simplesmente cuidar das crianças.

Para destacar as necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos, é necessário discutir primeiramente a valorização/desvalorização desse profissional que atua nas creches, ensinando e realizando um trabalho intelectual e que necessita, sim, de formação e conhecimentos teóricos para a realização do trabalho docente.

Para iniciar a discussão sobre a valorização/desvalorização das professoras que atuam com as crianças pequenas, é necessário destacar que esta pesquisa foi realizada dentro do município de Campinas, onde ainda ocorre a divisão entre os profissionais que atuam com as crianças de até três anos de idade, isto é, entre o professor e os monitores/agentes de educação infantil²⁷.

Essa divisão reforça o problema da separação entre cuidado e educação no contexto da educação infantil. Apesar de ser comum, nas escolas do município há o discurso de que não há essa separação.

A diferença salarial e de carga horária, além da divisão de tarefas entre as duas funções, gera conflitos e grandes discussões entre os profissionais. Para o cargo de professor, exige-se formação superior como exigência mínima para ingresso no cargo, com progressão de carreira e valorização salarial para estudos posteriores; enquanto, para os monitores/agentes de educação infantil há exigência mínima de ensino médio comum e não há valorização salarial para estudos posteriores. Devido ao salário atraente, muitos monitores ingressam no cargo com formação em nível superior, no entanto essa formação não é considerada e esses profissionais ficam sem possibilidade de progressão e valorização da formação que possuem.

Além da diferenciação da carreira, ocorre diferenciação na função, em que os monitores desenvolvem ações de higiene (cuidar) e os professores realizam a parte “pedagógica” (educar). Isso é importante de ser falado quando discutimos a des/valorização dessas professoras, porque o salário e a carga horária são pensados em relação às tarefas que realizam e “cuidar” é visto pela sociedade como tarefa de pouco valor, porque “qualquer um” pode fazê-la, como as babás, por exemplo. Apesar do discurso de que não há essa separação, consideramos que ela existe, já que há diferenciação dos cargos e nas funções. Acreditamos que isso poderá ser resolvido com o reconhecimento de todas como docentes por meio da formação profissional, que já é legalmente exigida para atuar na educação infantil.

Ao mesmo tempo, ainda encontram-se nas creches, pertencentes à rede municipal, profissionais sem formação alguma, que foram contratados na década de 1980, quando os CEMEIs pertenciam à secretaria de assistência social

²⁷ Essa divisão do trabalho e nomenclaturas foram explicadas no capítulo I.

e a única preocupação na contratação era o cuidar, limitado ao oferecimento de alimentação e higiene às crianças.

Isso nos revela um pouco do conflito que ocorre entre os profissionais e a desvalorização dessa etapa da educação. Desvalorização que ocorre com os profissionais da creche desde sua criação e continua até hoje, como nos revelam as diversas pesquisas recentemente desenvolvidas na área.

Búfalo (2009), em sua tese de doutorado, pesquisa a luta dos docentes de educação infantil do município de Campinas. Através de documentos do sindicato local, a autora fala sobre a luta das monitoras por melhores condições de trabalho e por serem reconhecidas na carreira docente, de acordo com a lei. Nessa luta, elas exigem formação e o reconhecimento pelo trabalho que exercem. A referida autora nos mostra um pouco da história de desvalorização desses profissionais nesse município, e que também acontece em diversas partes do país. Se os próprios municípios não reconhecem os profissionais que atuam com as crianças até três anos como professores, não cumprem as exigências da Lei 9394/96, como exigir que a sociedade valorize tal profissional? Desse modo, continuaremos a ouvir relatos como o de Marcela, que diz que quando fala que é professora de bebês há reação negativa por parte da população em geral.

Marcela: Falta, falta a valorização. Quando eu falo que sou professora e trabalho com os bebês, as pessoas não têm uma reação positiva, porque as pessoas não olham esse trabalho como um trabalho de professor realmente; não é visto como educador, é visto como cuidador... a sociedade não valoriza.

Quando a pesquisadora questiona Marcela, se ela percebe essa desvalorização por parte dos pais, ela revela:

Marcela: É exatamente isso, embora eles saibam que o educador, o agente de educação infantil, no caso aqui da prefeitura de Campinas, eles saibam que eu sou a professora, eles me identificam assim, mas não há uma diferença, para os pais, né? pra eles... Isso é bom de um lado, porque eles confiam em todos. Na minha sala, na minha equipe, como equipe, eles confiam em todos, eles aceitam as respostas no caderno, e, quando uma outra pessoa anota no caderno, eles aceitam. Eles não veem diferença entre o professor e os agentes, eles não veem diferença. Por um lado é bom, porque é a confiança que eles depositam na escola, e em todos os profissionais envolvidos com aquela criança. Mas não há uma valorização específica, não só minha enquanto

professora, mas de todos os profissionais que atuam enquanto educador, simplesmente são cuidadores.

Para os pais, todos estão lá apenas para “cuidar” de seus filhos. Como os pais podem entender essa diferenciação, em meio a tantas lutas, brigas políticas e desvalorização por parte dos próprios gestores municipais?

Dessa mesma forma, outra professora mostra como essa diferenciação de funções, cargos e nomenclaturas dentro da mesma sala pode gerar conflitos, pois, ao perguntar à professora quais conhecimentos ajudariam no trabalho com as crianças de zero a três anos, ela fala sobre o relacionamento em equipe e comenta sobre o conflito entre a equipe de professor e monitores.

*Melissa: [...] O próprio relacionamento, porque de zero a três anos, o que acontece, você não trabalha sozinho, você tem uma equipe para tá trabalhando, você é responsável pelo andamento da sala, mas eu acho que deveria ter uma preparação, porque tem gente que não sabe trabalhar em equipe e que confunde um pouco as coisas **e acha que está sendo mandado lá...** Eu acho assim...ah... O que você faz, como eu vou trabalhar, vamos supor a parte pedagógica com a criança...[destaques nossos]*

A professora nos revela sobre a sua preocupação de trabalhar em equipe e sobre essa divisão de trabalho tão conflituosa que ocorre no município de Campinas. Quando diz: “[...] acha que está sendo mandando”, ela refere-se aos professores de educação infantil, os quais, muitas vezes, acham que mandam dentro da sala. E, nessa relação conflituosa, muitos professores mandam mesmo. Quando não se trabalha em equipe, o trabalho torna-se bastante difícil.

Bufalo (2009) revela a diferenciação do trabalho entre essas duas funções no município e apresenta, através dos regimentos, a função de cada um e as evidências da separação entre cuidar e educar. No entanto, os documentos que regem a educação infantil atualmente continuam falando da necessidade de não dissociar cuidar de educar.

A desvalorização do professor acontece, de um modo geral, em todos os níveis de ensino. Alvarenga (2012), ao discutir sobre a precarização do trabalho do professor, fala das condições de trabalho citando a longa jornada, os

baixos salários, o grande número de alunos por turma que desqualifica a profissão e a qualidade do ensino. Ela diz:

[...] as reformas educacionais e as mudanças sociais significativas alteram profundamente o trabalho docente. Nesta nova conjuntura, os professores são responsabilizados pelos problemas escolares e passam a ser avaliados pelo seu desempenho, são cobrados a desempenhar várias funções, em respostas à exigência de um novo perfil profissional. Todas as mudanças não vêm acompanhadas de condições de trabalho adequadas, pois eles também leva a terem duplicar ou mesmo triplicar a jornada de trabalho, agravadas pela precariedade das condições materiais, do excesso do número de alunos, da redução do tempo para pensar e planejar seu trabalho, dentre outros fatores. Todos esses aspectos acentuam indícios de um processo de desprofissionalização dos professores. (*Ibidem*, p.155).

Assunção e Oliveira (2009) falam da intensificação do trabalho docente e sobre a extensa carga que os professores enfrentam em seu cotidiano diante do grande número de alunos, grande jornada, grande expectativa e cobranças externas relacionadas ao trabalho docente, as várias funções que absorve enquanto professor, que vão além do seu trabalho de ensinar. O professor, muitas vezes, se vê na responsabilidade de assumir funções que vão além daquilo que pode realizar diante das condições sociais de muitos alunos. Os sentimentos de culpa e impotência trazem consequências negativas e de intensificação do trabalho docente.

Tardif (2012) discute a atual descaracterização do trabalho docente e o baixo *status* que apresenta o professor nos dias atuais, sobre a carga de trabalho que lhe é atribuída, as exigências de saberes.

Oliveira (2004) discute como as reformas educacionais e movimentos sociais pela ampliação da educação a todos e igualdade de acesso ao conhecimento causam mudanças na profissão de professor. A autora afirma que tais mudanças mudam o trabalho do professor que não mais só se preocupa com as aulas, mas com todo o processo que envolve a escola e, ao mesmo tempo, esse processo pode ter a participação de qualquer um, o que contribui para a desvalorização desses profissionais:

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado

contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2004, p.1.135).

Oliveira (2004) ainda discorre sobre as mudanças da profissão e as necessidades de atuação do novo profissional, diante de todas as mudanças ocorridas na sociedade e nas diversas profissões. No sistema escolar, também ocorrem mudanças e que requerem mudanças na profissão docente. Ela aponta que as novas legislações e reformas obrigam os docentes a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo faltam-lhes condições de trabalho. “O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.” (*Ibidem*, p.1.140).

Ludke e Boing (2012) discutem a ideia de que ensinar parece uma função fácil e que todos podem fazer ou falar sobre. Todos podem dar palpites de como o professor deve proceder, mas poucos entendem por que o professor age daquela forma. Então, dizem:

Eis aí um dos primeiros desafios a serem enfrentados, por um programa de formação de professores. É preciso ultrapassar a aparente evidência de uma atividade de fácil execução, encarregada de ensinar coisas básicas, que são de domínio público, que todo mundo sabe, como ler, escrever e contar. Essa “coisa fácil”, entretanto, precisa ser aprendida por todos os alunos e isso continua a ser um desafio, quase um mistério, para os professores iniciantes. (p.433).

Os autores destacam o papel da universidade na formação de professores, que, além da discussão teórica, devem proporcionar aos alunos conhecimento da realidade e da prática do trabalho do professor. Dessa mesma forma, Saviani (2009) destaca que a formação inicial não pode deixar de abordar as condições de trabalho a que estão submetidos os professores.

Arce (2001b), Rosemberg (2002) e Alvarenga (2012) discutem o processo de precarização ocorrido nas décadas de 1970 e 1980 em prol da ampliação do atendimento às crianças pequenas, priorizando a quantidade ao invés da qualidade, e que permanece até os dias de hoje. Essa política traz consequências ao atendimento, uma vez que há pouquíssimos recursos a serem

investidos nessa etapa. Essa política já foi discutida no capítulo I e retrata mais uma vez suas consequências para a desqualificação da educação infantil e desprofissionalização docente.

Trabalhando no município de Campinas há doze anos, conheço a realidade das professoras e as dificuldades que encontramos no cotidiano na tentativa de realização de um trabalho de qualidade. Ocorre no município um grande movimento para pôr fim às grandes listas de espera no atendimento às crianças até três anos de idade. Há grande lista de espera em todo o município e grande movimento social, para a ampliação do atendimento, visando que o direito das crianças e famílias ao atendimento em instituições educativas seja atendido. No entanto, resolve-se essa questão ampliando-se o número de alunos nas salas, que já é muito alto, como descrito no capítulo I. Há pleno controle das frequências dos alunos, pois os professores registram as ausências no sistema *integre*²⁸, controlado por gestores. Não é mais considerado o espaço físico da sala, desconsiderando-se a estrutura física da escola, precarizando o atendimento. Em muitas escolas, os banheiros são insuficientes para o banho e troca de crianças, o refeitório é pequeno e as crianças começam a fazer as refeições muito cedo para todos conseguirem comer, por exemplo, o horário de almoço é às 9:00. Na hora do repouso, os colchões ficam amontoados uns sobre os outros e os professores e monitores não têm espaço para se movimentar. Não há espaços físicos para os adultos se alimentarem, planejar e nem mesmo número de banheiro suficiente para uso de adultos. Durante as reuniões de planejamento e avaliações ou momentos de formação que ocorrem nas escolas e TDCs, não há móveis adequados e os adultos sentam-se em cadeiras pequenas destinadas às crianças. Toda essa situação que consideramos desqualificar o trabalho docente aumenta os acidentes de trabalho e contribui com os afastamentos por problemas de saúde. Elas ocorrem devido à desvalorização desses profissionais.

²⁸ O sistema “*integre*” é um sistema onde se registra toda vida escolar do aluno, processo de matrícula, abertura de salas de aula, notas dos alunos do ensino fundamental. Na educação infantil, os professores devem registrar a frequência diária dos alunos. A supervisão de ensino e órgãos de controle tem acesso ao número de alunos matriculados em cada turma, a frequência, lista de espera, ou seja, controle pleno. No caso se verificam crianças com ausência superior a cinco dias consecutivos, é necessário justificar, se não se cancela a matrícula e manda matricular o próximo da lista de espera.

No município, há bons salários²⁹, os professores são concursados, tem estabilidade, plano de cargos e carreiras que estimulam a progressão e aumento salarial. Há horas destinadas ao planejamento e preparação de aula em local de livre escolha na jornada dos professores, inclusive aos que trabalham com as crianças de até três anos de idade. É importante destacar que todos os professores têm a mesma jornada, recebem salários iguais, sem diferenças para trabalhar com as crianças da creche, da pré-escola ou das séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, faltam condições de trabalho dentro das escolas, quando se trata de mobiliário para adultos, estrutura de biblioteca, sala para os profissionais, funcionários de apoio como secretário, que não há na educação infantil.

Durante as entrevistas, perguntamos aos professores se eles acham necessária a formação superior para atuar com as crianças até três anos de idade e todos dizem que é necessário. A necessidade de formação é consenso entre os profissionais que atuam e até mesmo entre aqueles que ainda não têm a formação, como apontado por Bufalo (2009). Essa autora revela que os monitores não lutam apenas por salários, mas também por formação.

Com uma formação de qualidade e reconhecida, talvez os professores de educação infantil, e especificamente os de creche, fossem reconhecidos e melhor valorizados.

A desvalorização docente acontece em todos os níveis da educação básica: no entanto, nota-se que na educação infantil a desvalorização é ainda maior, até mesmo porque, na maioria das vezes, o professor não é nem mesmo reconhecido enquanto professor.

A grande desvalorização desses profissionais os leva a serem confundidos com o papel materno e muitas vezes os próprios professores contribuem com essa ideia, pois agem como mães dentro das escolas de educação infantil. Discutiremos a seguir esse assunto como uma subcategoria de análise da desvalorização profissional na educação infantil: a maternagem.

²⁹ Os salários da prefeitura municipal de Campinas para professores iniciantes estão acima da média dos demais municípios e estados, sendo mais que o dobro do piso salarial de professores, proposto pelo governo federal.

4.3.1 A maternagem

Percebemos que algumas professoras buscam apoio para o desenvolvimento de seu trabalho na experiência materna, confundindo o papel de mãe e de professora. Isso é comum encontrarmos no atendimento às crianças de zero a três anos de idade. Quando a creche é entendida apenas como “creche”, não ensina, não exige profissionais formados, não precisa de planejamentos, basta cuidar, como se essa fosse uma ação isolada das demais situações que as crianças vivenciam na instituição. Entretanto, o discurso de que é preciso associar o “cuidar” com o “educar” está presente na fala de todos na creche. Mas a qual concepção de educar nos referimos?

Apesar de tantas discussões sobre a importância de formação e as especificidades do atendimento a essas crianças nos espaços coletivos chamados creches, ainda encontramos presentes, nas falas das professoras, essa vinculação de ser professora de educação infantil com a prática de ser mãe, revelando a concepção romântica de que as professoras têm da criança e da educação infantil. Como acontece com Amélia, que, ao ser questionada sobre quais conhecimentos fundamentam sua prática, argumenta:

Amélia: Eu fiz cursos que a própria prefeitura forneceu, tá? Seminários, palestras, mas a gente acaba indo a tudo como experiência própria como mãe ou então, por intuição.

[Insistimos, perguntando de outra maneira e ela reforça]

Amélia: É, às vezes... Pesquisa na internet e pela prática, experiência enquanto mãe.

Novamente quando perguntado sobre o que falta nos cursos de pedagogia para ajudar o professor na sua prática, Amélia fala da necessidade de ter experiência como mãe:

*Amélia: Eu acho que é realmente uma disciplina voltada para a educação infantil. É o que trabalhar o que a gente deve fazer, porque principalmente o pessoal mais novo **que não tem experiência com criança, com filho**, chega caindo de paraquedas na educação infantil. Eles não sabem o que fazer, o que é certo, o que é errado, apesar que criança não vem com manual, né? Mas o que é certo, o que é errado? O pessoal novo*

que tá chegando tem muita dificuldade de trabalhar na educação infantil. [destaques nossos].

Percebemos, nessas falas, a ideia de que para ser professor de educação infantil precisa-se ter experiência como mãe. A necessidade de apenas ter a experiência materna para trabalhar com essa idade aparece na fala de outra entrevistada, o que revela uma prática baseada no espontaneísmo, como as ações de uma mãe com seus filhos.

*Melissa: [...] Posso **amar criança e não saber lidar** chega no dia a dia é totalmente diferente. **Você tem uma criança em casa, ou então sobrinho, vai lidando** e comida de boa. Porque tem gente que acha “Ah, eu tenho jeito pra trabalhar com criança!” e não é isso. **A gente acaba aprendendo mesmo só na prática.** Então precisa ter mais estágios, pra frequentar com crianças dessa idade [...] [destaques nossos].*

Apesar de algumas negações, ela diz que não basta gostar de crianças. Nota-se, em sua fala, a imagem do cuidado, da professora mãe, que precisa da prática com filhos ou sobrinhos, uma experiência caseira para ser uma “boa” profissional, para trabalhar com a referida idade. Ela fala também sobre o gostar de crianças, que também faz parte da fala de muitas profissionais.

Encontramos na história, como podemos ver em Arce (2001b; 2002), Novaes (1995) e Almeida (2006), já discutidos no capítulo 3, o papel da mulher sendo construído pela sociedade burguesa tratando-a como inferior, submissa ao homem e com a função de procriação. Seu papel deve ser reservado aos afazeres doméstico e a criação dos filhos. Nesse momento, constrói-se a imagem da mulher ligada à maternidade e a criação dos filhos. Para tanto, não há necessidade de educação e qualificação.

Pensamentos de Froebel e Pestalozzi apresentados por Arce (2002) nos revelam que a mulher nasce para criar e educar seus filhos, por isso não há necessidade de preparo.

Com a expansão da industrialização e do capitalismo, é necessário expandir a educação. Há necessidade de mão de obra, assim como discutido por Novaes (1995) e Almeida (2006) aproveita-se das mulheres para entrar nesse mercado, com o discurso de que elas sabiam cuidar das crianças, cabiam a elas sendo doces, amáveis e bondosas assumir esse papel.

Os cursos de formação de professores se tornam o aprendizado para a vida doméstica, criação dos filhos e para a profissão. A desvalorização do magistério, a formação precária oferecida pelos cursos de formação e a hierarquização do magistério leva à precarização da educação e proletarização dos professores. A expansão do ensino, a necessidade de grande número de professores contratados e o baixo investimento nos salários desqualificam ainda mais a profissão.

A imagem da professora como tia, discutida por Novaes (1995), e apresentado no capítulo 3, aumenta a desvalorização, destinando a função da professora os laços afetivos com relação aos alunos, alimentando ainda mais o papel de alguém da família, que trabalha por amor, por gostar da criança, que agrada e não precisa de salários, qualificação e nem deixa seus parentes para lutar por melhores condições de trabalho.

Essa relação é mantida na educação infantil. E, de acordo com Novaes (1995), diminui o sofrimento das mães que se consideram más, que deixam seus filhos pequenos para trabalhar, talvez, deixar nas mãos de tias, afetuosas e bondosas, diminua o sofrimento.

Assim, a imagem de mulheres como educadoras natas é uma construção social, com interesses para manter a submissão da mulher, sendo encontrada até os dias de hoje nas falas das professoras.

Essa situação acaba desvalorizando cada vez mais os professores da educação infantil. Dessa forma, ainda surgem perguntas como: Para que se exige uma formação em nível superior para trocar fraldas, dar banho e dar comida? Um trabalho que qualquer pessoa pode fazer? Assim como uma mãe educa um único filho, um adulto na instituição pode educar vários? Por isso, a necessidade de se caracterizar a creche enquanto instituição escolar, reforçando o papel diferenciado do professor de que educa as crianças tendo formação profissional, conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento das crianças, ensinando o que as crianças necessitam aprender. Compreender quais conhecimentos teórico-práticos são mobilizados em sua função ao trocar a fralda ou dar banho é uma necessidade formativa desses professores. O cuidado é inerente à profissão de professor de educação infantil, não sendo necessário que isso seja destacado em cada uma das ações dos professores com as crianças.

A necessidade de diferenciar tarefas que supostamente seriam apenas de “cuidado” ainda é muito presente, provocadas pela incompreensão do que é educar crianças desta faixa etária. É o que demonstra a fala de insatisfação de Adriana:

Adriana: Olha... Nessa parte educacional, é... é não ficar só no cuidar. Eu acho que poderia ter mais esclarecimento nos conteúdos que se deve trabalhar com as crianças nessa faixa etária, e não ficar somente no cuidar, porque o cuidar e educar caminham lado a lado, mas eu vejo que fica muito no cuidar, o foco maior é o cuidar, tanto é que nas creches da rede municipal, né, não sei nas particulares, fica focado muito no cuidar e o pedagógico se perde um pouco.

Mas o que significa o pedagógico pronunciado por Adriana? Banho e troca de fralda não é pedagógico? O cuidar está implícito no trabalho pedagógico com crianças pequenas, no entanto, como argumentado acima, são necessárias mudanças nas concepções de criança e de educação infantil dos professores de educação infantil para atender plenamente ao direito dessas crianças. Assim, argumentam Arce e Dandolini (2009):

O cuidado e a educação das crianças nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito das crianças de 0 a 6 anos ao seu pleno desenvolvimento e do direito das professoras ao efetivo exercício da profissão. Ou seja, trabalho docente nas creches e pré-escolas tem como o eixo o ensino, além do cuidado e da educação. (p.53).

Cuidar das crianças é tarefa inescapável na educação infantil devido às necessidades próprias das crianças pequenas. Convém destacar que nossa concepção de cuidado não se limita às ações de higiene e alimentação, ampliando-se para todo o processo interativo do professor com as crianças que envolvem, também, dimensões sociais e afetivas. Por isso, entendemos que a função do professor que atua nessa faixa etária deve ir além de oferecer cuidados de higiene e alimentação, construindo um ambiente educativo que contemple o processo de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

Defender que o atendimento às crianças da educação infantil seja feito em uma escola não significa sair do espontaneísmo para a escolarização, no sentido tradicional do termo. Noutras palavras, não significa “curvar a vara para o

outro lado”, colocando as crianças em situação de ensino e aprendizagem, tal como acontece com as crianças maiores de 7 anos no ensino fundamental. Significa, acima de qualquer coisa, garantir às crianças seu direito de ser atendida em uma instituição que é reconhecida como lugar de educação formal.

Assim, destacamos, mais uma vez, a necessidade do professor de educação infantil de compreender sua função de ensinar e promover o desenvolvimento infantil, de compreender a necessidade de ações planejadas e intencionais em todos os momentos de contato com as crianças. Um professor que não seja mãe, babá ou tia, mas que seja professor de educação infantil, com toda a qualidade de educação que todas as crianças de até três anos têm o direito de receber, independente de sua raça, classe social e ou instituições escolares que frequentam.

Destacamos que é importante considerar as condições de trabalho do professor dentro dos CEMEIs, como já apontado anteriormente. As condições de trabalho e a precarização do trabalho docente não pode e não deve ser uma justificativa para o não trabalho de qualidade, mas sabemos que elas interferem no trabalho. O número excessivo de crianças por adultos, os conflitos entre os profissionais e a falta de estrutura para o atendimento adequado dificultam o trabalho do professor na ação direta com as crianças. São situações que vão além da formação.

Vale ressaltar que cada professora possui trajetória, formação e histórias de vida diferentes, que irão influenciar suas concepções de educação e professor e o modo de ser professora. Essas questões perpassam a formação inicial. Analisando os dados revelados nas entrevistas pelas nossas professoras, não encontramos diferenças nas características das professoras que atuam no CEMEI Abelha ou no CEMEI Mariposa. No entanto, apontamos que as diferenças encontradas na concepção de formação e professor revelam-se de acordo com o maior ou menor tempo de atuação das professoras e o tempo de formação delas.

Ao analisar as falas das professoras, notamos que as professoras que atuam há menos de dez anos, como Marcela, Márcia e Maria, apontam a necessidade de aprender mais, a necessidade de ampliação das pesquisas envolvendo creche e de mudanças nos cursos de Pedagogia. Essas professoras, de acordo com suas falas, apontam a necessidade de fundamentos teóricos mais articulados com a prática, a necessidade de valorização do professor que atua

com as crianças pequenas, ou seja, na carreira que estão iniciando. Argumentam, também, sobre as dificuldades do início da profissão diante de uma formação essencialmente teórica, mas parecem reconhecer quais as dificuldades de formação que enfrentam.

Já na falas das professoras Antonia, Amélia, Adriana e Melissa, professoras que atuam há mais de dez anos, encontramos dificuldades de adequações às novas exigências da profissão, assumindo pouco conhecimento para enfrentar as novas situações, ao mesmo tempo em que dizem ter experiências práticas para atuar na profissão. Tal como Melissa, que aponta dificuldade com novos materiais e cartas de intenção, Amélia relata a dificuldade com a educação especial, apoiando-se na experiência materna. E Adriana, que não consegue definir essas dificuldade do ponto de vista da prática, menciona conteúdos teóricos. Nenhuma delas menciona os conteúdos teóricos necessários à formação inicial do docente, e apoiam-se apenas na experiência prática para resolver os problemas que enfrentam na docência. Esses professores dizem que os professores que se formam atualmente não conseguem domínio da sala e enfrentam dificuldades na prática. Essa concepção revela, mais uma vez, que eles supervalorizam a prática em detrimento da teoria.

As diferenças entre os professores são diversas, vão além das questões mencionadas até aqui. Essa discussão é extremamente ampla e não é nossa intenção esgotá-las nesse trabalho.

Essas questões perpassam a formação, no entanto uma formação inicial de qualidade, como a que defendemos até aqui, contribuiria para diminuir as dificuldades encontradas. Assim como também traria a melhoria das condições de trabalho dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, argumentamos em defesa da educação infantil, que é legalmente em nosso país a primeira etapa da educação básica. Enfocamos de forma pontual a creche, que compreende a primeira fase da educação infantil, sendo responsável pela educação das crianças de zero a três anos de idade. A educação na creche deve ser de responsabilidade de professores formados em pedagogia, cabendo a esses cursos formar os futuros professores para atuar na docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir de tais considerações, propusemo-nos a responder, nesta pesquisa, quais as necessidades formativas de professores de educação infantil que trabalham com crianças de zero a três anos de idade e quais conhecimentos teórico-práticos adquiridos na formação inicial auxiliam no exercício profissional desses professores.

Como objetivo principal deste estudo, buscamos identificar as necessidades de formação que as professoras revelam na prática docente, por meio da análise das respostas que nos foram dadas nas entrevistas semiestruturadas.

Discutimos as concepções de educação infantil e a origem de suas instituições, no mundo, no Brasil e no município de Campinas, lugar onde foi feita a pesquisa. Também discutimos o funcionamento da educação infantil nesse município e como ela vem se tornando precária diante da necessidade de aumentar o atendimento às crianças sem a estrutura necessária para isso.

Buscamos ainda, a partir da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural, destacar a importância do papel do professor que trabalha com as crianças de zero a três anos, exercendo sua função de contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considerando a formação inicial como algo essencial na construção da profissionalidade docente.

Aspectos muito específicos do trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos precisam ser trabalhados na formação inicial. Acreditamos na necessidade de o professor aprender sobre desenvolvimento infantil, sobre o processo de aprendizagem dessas crianças, sobre o trabalho com artes,

letramento, matemática, literatura, história, geografia, ciência e tantos outros conhecimentos que necessitam do planejamento para a ação do professor.

Portanto, a ação docente frente ao ensino das crianças depende do seu conhecimento desse professor para planejar e agir intencionalmente, possibilitando o aprendizado e desenvolvimento qualitativo das crianças. O professor deve ter intencionalidade em sua ação, ter consciência de suas escolhas e saber planejar sua prática pedagógica, fundamentada nas teorias e concepções que acredita.

Nossa pesquisa revelou que ainda é pequeno o número de professores formados atuando nas creches. A atual legislação exige formação profissional, no entanto a história das creches, suas origens na assistência social e na saúde têm provocado a desvalorização dessa etapa da educação básica. Ainda hoje, encontramos poucas pesquisas na área da educação que tratam da docência nas creches e que consideram como professor o profissional que atua com essas crianças.

Discutimos a feminização do magistério, destacando a imagem da mulher, construída na sociedade burguesa, como nata à maternidade. Assim, não se considera a necessidade de formação para atuar no cargo de professoras. Destacamos que as professoras precisam deixar de ser vistas como mães ou tias bondosas, e serem vistas como profissionais com formação, que exercem o papel de professoras de educação infantil.

Procuramos também discutir a formação de professores de educação infantil e oferecer contribuições à formação inicial de professores de educação infantil. Entendemos que a docência com crianças de até três anos de idade exige formação teórica e prática para atender às especificidades dessa idade, porém defendemos também que a formação desses profissionais não pode ficar baseada apenas nas experiências pessoais de cada professor, mas que devem possuir uma formação científica e técnica, cujos conhecimentos os auxiliem na interpretação das variadas situações vivenciadas com as crianças no cotidiano das instituições.

Defendemos a necessidade urgente de estabelecer uma política de formação de professores que valorize a profissionalização com conhecimento científico, integrando teoria e prática e dando aos professores o conhecimento embasado na política, na sociologia, na filosofia, na psicologia, na história e na

antropologia. Há necessidade de essa formação ir além da escola, compreender como funcionam os movimentos de classe, a política que rege a educação, a arquitetura das escolas, a tecnologia e tantos outros conhecimentos que possibilitam a formação que o professor precisa para ter consciência crítica sobre a realidade que o cerca. Um professor precisa ser crítico para entender que, além da sua prática, da sua postura em sala, também tem um importante papel social de poder levar os alunos a pensarem sobre a realidade em que vivem também.

Arce e Dandolini (2009) vão ao encontro de tal ideia ao argumentarem que o modelo de formação baseado nas experiências em detrimento dos conhecimentos científicos transmitidos:

[...] distancia da reflexão filosófica, radical, rigorosa e de conjunto; propondo uma reflexão que não transcende o mundo das creches e das pré-escolas que se pautam nas vozes das professoras e com esta base não habilita essas profissionais a alcançarem o nível de conhecimento para efetivação do trabalho docente, pra intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico. (p.81-82).

Contudo, ressaltamos que a formação inicial precisa atender às especificidades da docência com crianças de zero a três anos de idade, não apenas em atenção à exigência legal, mas também pelo atendimento ao direito das crianças à educação.

O professor de crianças de zero a três anos precisa compreender que o cuidar está implícito na sua função e como ele pode se aproveitar dos momentos de banho, de troca de fralda, de alimentação e de repouso para promover o desenvolvimento infantil e seu papel de ensinar. Essa compreensão precisa ser trabalhada na formação inicial.

Nosso estudo buscou entender as lacunas deixadas pelos cursos de formação de professores, de acordo com os relatos dos professores pesquisados. Encontramos na fala desses professores, repetidas vezes, a necessidade de aproximação entre a teoria e prática na formação inicial, de modo que os professores apresentem aprofundamento teórico e científico que sejam capazes de fundamentar suas ações e intervenções com as crianças.

Apontamos a necessidade de que os cursos de formação articulem a teoria e prática, considerando o trabalho docente como práxis. Assumimos a definição de práxis defendida por Sánches Vázquez (2007), que a considera

como uma atividade teórico-prática. A atividade é prática, no entanto depende de uma intenção, de um ideal teórico. Uma atividade prática-teórica que transforma algo, que modifica. Dessa forma, apoiamo-nos em Saviani (2003; 2008c), o qual defende o trabalho docente como uma atividade teórico-prática que tem por objetivo uma transformação social, transforma os indivíduos, ensina, transmite os conhecimentos construídos pela humanidade e eleva o nível cultural dela.

Nessa discussão, tal autor aponta a necessidade da indissociação entre a teoria e prática nos cursos de formação. Essa concepção deve estar presente em todas as disciplinas dos cursos de pedagogia. Assim, também Freitas (1996) defende essa articulação, apontando que o estágio não pode ser a única possibilidade de atividade de caráter prático. Todas as disciplinas devem estar voltadas para fundamentar o trabalho docente de maneira teórica, no entanto articulando com a realidade das escolas e do trabalho docente, dando-lhe o *status* de teórico-prática. A autora faz críticas à fragmentação dos cursos de pedagogia e propõe o trabalho coletivo dos formadores, melhorando a formação por eles oferecida.

Concordamos com tais autores e apontamos a necessidade do trabalho coletivo que busque articulação entre as disciplinas, possibilitando a indissociação da teoria com a prática. Cabe aos formadores de todas as disciplinas dos cursos de formação inicial aproximarem seus discursos teóricos da prática, das especificidades da docência e da realidade das escolas. Se os formadores não fizerem tal aproximação, os alunos não conseguem fazê-la sozinhos, tornando a formação essencialmente técnica e legitimadora de um modelo formativo que há muito se almeja superar: a racionalidade técnica.

Os futuros professores precisam entender que as ações práticas requerem elaborações fundamentadas a partir das teorias e que isso cabe a eles. No entanto, para compreenderem isso, é necessário, inicialmente, os formadores apresentarem exemplos de boas práticas relativas ao conhecimento teórico abordado nas aulas, maneiras de como trabalhar com determinados materiais, para que esses futuros professores adquiram autonomia no modo a elaborar sua própria prática de forma fundamentada nos conhecimentos teóricos.

No entanto, apontamos a necessidade de os cursos apresentarem uma infraestrutura física e material, assim como melhores condições de trabalho e

carreira aos formadores, possibilitando a ampliação do trabalho coletivo articulado entre as disciplinas.

Apontamos a importância da valorização do professor que atua nas creches e de que sejam ampliadas as pesquisas e divulgação de artigos que tratem da docência na creche. O professor que atua com bebês e com as crianças pequenas deve ser valorizado como profissional, assim como nas demais etapas da educação básica.

O professor da educação infantil deve ser reconhecido como professor que ensina e que necessita de formação. O trabalho do professor de crianças de zero a três anos de idade precisa ser reconhecido como um trabalho intelectual, de alguém que pensa e age. É isso que queremos, para melhorar a qualidade da educação oferecida pelas creches. Contudo, todos os profissionais que atuam com as crianças pequenas devem ter a exigência de formação inicial em pedagogia na sua contratação, direito à formação continuada, melhores salários e estrutura adequada às necessidades do seu trabalho pedagógico, considerando as especificidades do atendimento às crianças dessa faixa etária.

Finalmente, defendemos a melhoria na qualidade do atendimento às nossas crianças nas creches, com a valorização do trabalho docente, sendo exercido com qualidade, intencionalidade e planejamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: Missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* *O legado Educacional do Século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 59-108.

ALVARENGA, Vanessa Cristina. A carreira das professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI (Orgs.). *Educação Infantil versus educação escolar? Entre a (dê)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.151-173.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.77, p.53-61, maio 1991.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2002.

ARAUJO, Jose C. S. O Embate Marxiano com a construção dos Sistemas educacionais. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e Educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p.39-68.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor-reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, p.251-283, abr.2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 03 Nov. 2012.

_____. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.167-184, jul. 2001b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 24 Ago. 2012.

_____. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. *Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. É possível ensinar no berçário: O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). *Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p.164-185.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.30, n.107, aug. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Mar. 2013.

AZEVEDO, Heloisa H. Implicações teórica-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil. *Olhar de professor*, Ponta Grossa v.10, n.2, p.159-179, 2007. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1493/1138>>. Acesso em: 25 Nov. 2012.

_____. *Formação inicial de profissionais de educação infantil: desmistificando a separação cuidar-educar*. 2005. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciência Humanas, Unimep, Piracicaba, 2005.

BARBOSA, M. V. Sujeito, Linguagem e Emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H (Orgs). *Emoção, Memória, Imaginação – A Constituição do Desenvolvimento Humano na História e na Cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.11-33.

BOTO, Carlota. O desencatamento da criança entre a Renascença e o século das Luzes. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN Jr., Moysés. *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez. 2002. p.11-60.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. Brasília, DF, 11 ago. 1971.*

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

_____. *Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul 1990.

_____. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <<http://rebidia.org.br/direduc.htm>>. Acesso em: 10 Out. 2005.

BRASIL/MEC/CNE/CP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Resolução 1, de 15 de maio de 2006, Brasília, DF, 15 mai. 2006.

BUFALO, Joseane M. P. *Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público de Campinas (STMC; 1988-2001)*. 2009. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAMPINAS: *Lei Orgânica do Município*. Campinas, SP, 31 mar. 1990.

_____. *Resolução da SME: Nº10/2012*. Dispõe sobre procedimentos de matrícula e faixa etária para atendimento na educação infantil para o ano letivo de 2013. Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 07 ago. 2012.

_____. *Decreto da SME*. Dispõe sobre o agrupamento multietário que determina o agrupamento de crianças por faixa etária aproximada. Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 13 nov. 2002.

_____. SME. Coordenadoria de educação infantil. *Currículo em Construção*. 1998.

_____. SME. *Diretrizes Curriculares para a educação Infantil*. 2013.

CAMPOS, Maria M M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo – 1985. In: ROSEMBERG, Fulvia (Org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. p.11-19. (Temas em Destaque).

CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza. A Montagem de um projeto de pesquisa na área das ciências sociais. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (Org.). *Desafios da Pesquisa em Ciência Sociais*. São Paulo: CERU, 2001, p.7-11.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.127, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Nov. 2012.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser: Referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e Educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p161-180.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. *A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil: uma análise histórica*. 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

DANDOLINI, Marilene R; ARCE, A. A formação de professores de Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). *Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p.51-92.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. "A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro da História da Educação Brasileira", In: Conferência de Abertura do IX Seminário Nacional do HISTEDBR 1 ocorrida em 31-07-2012 Promovida pela HISTEDBR. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8hoZLCRejSQ>>. Acesso em: 02 Nov. 2012.

_____. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: A Questão do Desenvolvimento Psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, São Paulo, v.24, n.1, p.19-29, jan./abr. 2013.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. Tradução de: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. CEDES*, Campinas, v.24, n.62, abr. 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Nov. 2012.

_____. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. (Formação de Professores).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. ***Educação & Sociedade***, Campinas/SP, Cortez, v.28, n.100, especial, p.1203-1230, out. 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdos*. 2. ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2007.

GATTI, Bernardete. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, dez. 2010.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GÓES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n.71, p.116-131, jul. 2000.

GOMES, Rosângela. *Escolas Secundárias de Campinas (1890-1930): uma referência para a História das Disciplinas Escolares*. 2004. 81f. Monografia de Bacharelado – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: J. Falk (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lószy*. Araraquara, SP: JM Editora, 2004. p.47-56.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.57-60, 1988.

KRAMER, Sonia (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>>. Acesso em: 30 Mar. 2013

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

KUHLMANN JR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas (1899-1922). *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.78, p.17-26, ago. 1991. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/969.pdf>>. Acesso em: 30 Mar. 2013.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. O Jardim de Infância e a Educação das Crianças Pobres. In: MONARCHA, Carlos (org). *Educação da infância brasileira 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 p.3-30.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LIMA, Bárbara Carvalho Marques Toledo. *Proposta pedagógica para a Educação Infantil: Educação Escolar ou compensatória?* 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

LOMBARDI, Jose Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e Educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p.1-38.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A (Orgs). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p.25-44.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n.146, aug. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Mar. 2013.

MARCILIO, Maria Luiza. Roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950. IN: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.53-80.

MARTINS, Ida Carneiro. *As relações do professor de educação infantil com a Brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola*. 2009. Tese (Doutorado em) – UNIMEP, Piracicaba, 2009.

MARTINS, Lígia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). *Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p.93-123.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. *VII Colóquio Internacional Marx e Engels*, IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf>. Acesso em: 25 Ago. 2013.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedagogia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*, São Paulo, v.21, n.4, p. 727-739 2010. - Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400005&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 29 Mar. 2013.

MESQUITA, Samara Anuar Haddad. *Um pouco da História das Creches e Naves-Mãe de Campinas: Paralelas que se cruzam*. 2012. 94f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária mestra ou tia*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, v.25, n.89, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Mar. 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, LM.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010, p.161-191. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 25 Ago. 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p.93-114.

PIMENTA, Selma. *O Estágio na Formação de professores: Unidade Teoria e prática?* 10. ed. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

_____. O professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002. p.17-52.

_____; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. *Formação de professores em nível superior no estado de Santa Catarina (1960-2002): controle e desoneração do estado*. 2007. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v.13, n.2, p. 203-212 Julho/dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Nov. 2012.

ROCHA, Ana Cláudia. *As ações da prefeitura municipal de Campinas frente à demanda por vaga na Educação Infantil (2001-2008)*. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, 2009.

ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de pesquisas*, São Paulo, n.107, p.7-40, jul. 1999.

_____. Organizações multilaterais, estado políticas de Educação Infantil. *Cadernos de pesquisas*, São Paulo, n.115, p.25-63, mar. 2002.

_____. A LBA – O Projeto Casulo. In: FREITAS, Marcos Cezar de.(Org.) *História Social da Infância no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.141-162.

SALGADO, Isabela Cristina. *A Educação Católica da Elite Campineira na Primeira República: O Colégio Sagrado Coração de Jesus (1909-1930)*. 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SANTOS, Hélio de Oliveira. *Naves-Mãe e a Pedagogia dos Sentidos*. De Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil. Campinas: Komed, 2010.

SÃO PAULO. CEE Conselho Estadual de educação. Deliberação CEE N° 111/2012, Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual, São Paulo, SP, 01 fev. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Educação: do Senso Comum a Consciência Filosófica*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Escola e Democracia – Edição Comemorativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. Educação Socialista, pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da Sociedade de classes In: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e Educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b p. 223-274.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados 2008c.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Mar. 2013.

_____; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.45, p.422-433, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>. Acesso em: 15 Ago. 2012

SCALCON, Suzi. Perspectiva crítica da educação e a pedagogia histórico-crítica. In: *À Procura da Unidade Psicopedagógica – Articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória Longa e Inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.130, p.43-62, jan./abr. 2007. Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em: 02 Mar. 2013.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p.77-91.

SILVA, Carmem S. B. da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SME/Secretária Municipal de Educação. *Currículo em construção*. Coordenadoria de Educação Infantil. Campinas, SP 1998

SMOLKA, Ana Luiza B. Estatuto de Sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN Jr., Moysés (Orgs.). *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez. 2002. p.99-128.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda R de; BRANDINI, Regina C. A. R. *A Entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livros Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEODORO, Michelle Moraes. *Reconstrução histórica da educação pública infantil em Campinas (1940-1996)*. 2005. 80 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TOQUINHO. É Bom Ser Criança. Disponível em: <<http://letras.mus.br/toquinho/87224/>>. Acesso em: 20 Ago. 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires. Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO. Tradução de Maria Encarnación Moya: São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKY, L. S. DOSSIÊ: Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, Vol: 21 nº 4, p.675-779. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Nov. 2012.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Visor e MEC. 2001a. t. II.

_____. *Obras Escogidas*. Madri: Visor e MEG. 2001b. t. IV.

_____. Pensamento e Palavra. In: *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes. 2001c. p.395-496.

XAVIER, Caroline. *As políticas de formação de professor nos anos 90: o curso de Pedagogia*. 2009. 228f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ZACARIAS, Eloísa; MORO M. L. F. A matemática das crianças pequenas e a literatura infantil. *Educar*: Curitiba, editora UFPR, n. 25, p. 275 – 299, 2005

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ANEXOS

Anexo A Roteiro de entrevistas

I Dados pessoais

1. Qual a sua formação? Onde se formou? Quando terminou a sua graduação?
2. Há quanto tempo é professora?
3. Tem algum curso além da graduação? Faz cursos da prefeitura?
4. Há quanto tempo trabalha com a educação infantil? E com as crianças até 3 anos?
5. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
6. Qual a idade das crianças que você trabalha?

II Entrevista

1. Quais conhecimentos oferecidos na sua graduação te ajudam no trabalho com as crianças pequenas?
2. No seu curso havia disciplinas de educação infantil? Elas tinham conteúdos específicos para as crianças de zero a três anos? Quais?
3. O que você acha que falta nos cursos de graduação, para melhorar a prática do professor de educação infantil?
4. Se você pudesse selecionar conteúdos para uma disciplina de um curso de pedagogia, para formar professores de crianças pequenas, quais conteúdos você colocaria?
5. Qual sua opinião sobre as exigências de formação profissional para ser professor de crianças de zero a três anos de idade?

Anexo B Roteiro de análise documental

- Os cursos estão de acordo com as diretrizes?
- A carga horária total e a duração em anos.
- Carga horária total de estágio.
- Carga horária de estágio na educação infantil e o semestre que acontece.
- Disciplinas específicas da educação infantil e o semestre que acontece.
- Carga horária das disciplinas específica de educação infantil.
- Conteúdos relacionados nas disciplinas de educação infantil.
- Conteúdos de outras disciplinas, não específicas de educação infantil, que trazem os conteúdos citados pelas professoras como necessidades de

formação para a prática docente com as crianças de até três anos de idade.